جامعة مؤته

عمادة الدراسات العليا

العلاقة بين الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم

إعداد الطالب

حسين يوسف صالح الصرايرة

إشراف

الأستاذ الدكتور اخليف الطراونة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2005

الإهداء

إلى أمي وأبي اللذين ربياني فأحسنا تربيتي، إلى أخـــواتي، إلـــى زوجتـــي وأولادي بتول رحمه، محمد، ويوسف. إلى كل من علمني حرفاً، إلى كـــل طالـــب علم.

احتراماً وتقديراً....

حسين يوسف الصرايرة

شكر وتقدير

وبعد أن رأى هذا الجهد النور لا يسعني إلا أن أخط كلمات، تعبيـرا عـن شكري وتقديري لكل من قدم يد المساعدة لإخراج هذا الجهد إلـى حيـز الوجـود، وأخص جامعة مؤتة، ساحة العلم والمعرفة، التي احتضنتني طوال سنوات الدراسة، وسلحتني بسلاح العلم والمعرفة.

أسجل تقديري واعتزازي إلى أساتذتي الكرام في قسم الأصـول والإدارة التربوية الذين لم يألوا جهدا في سبيل تزويدنا بالعلم، سائلا المولى عـز وجـل أن يجزيهم عنا خير الجزاء، وأن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

والشكر الموصول إلى الأستاذ الدكتور اخليف الطراونة الذي لم يبخل عليَ يوما بعلمه ولا بوقته الثمين، وكان خير معلم وموجه.

وكلمة عرفان وشكر وامتنان إلى كل من قدم المساعدة ليرى هـذا الجهـد النور.

حسين يوسف الصرايرة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن.

حسين يوسف الصرايرة.

جامعة مؤته، 2005

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين الأنماط القيادية، وأنماط القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وزعت على مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية الثانوية في جنوب الأردن والبالغ (183)، ولتحليل البيانات استخدم الباحث واستخدم مقاييس الإحصاء الوصفي، واختبار مربع كاي (Chi-Square)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن مرتبة تنازليا هي النمط (المشارك، الآمر، المفوض، والنمط المسوق).
2. كان ترتيب القيم الإدارية حسب الأهمية النسبية على النحو التالي ومرتبة تنازليا (القيم التنظيمية، قيم أخلاقيات العمل، قيم المشاركة الجماعية، القيم الإنسانية، قيم الراحة والفراغ).
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية تعزى للأنماط القيادية.

وقد أوصت الدراسة بما يلي: ضرورة التركيز على النمط القيادي المشارك والعمل على إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات والعمل على تلبية حاجاتهم وتحقيق رغباتهم، ومنح مديرو المدارس المزيد من الصلاحيات لممارسة أعمالهم الإدارية.

Abstract

The Leadership Styles and Administrative Values of the Governmental Secondary Schools' principals in the South of Jordan

Hussein Yousef AL- Saraireh
Mutah University, 2005

The study aimed at investigating the relationship between leadership styles and administrative values of the principals of the governmental secondary schools in Jordan south. More specifically, the study aimed at answering the following questions:

1. What are the leadership styles and the administrative Values common of the Governmental Secondary Schools principals in the South of Jordan.
2. Is there asignificant differences at level ($\alpha \geq 05\ .0$)between leadership styles and administrative Values common of the Governmental Secondary Schools' principals in the South of Jordan.

To achieve the objectives of the study, a specially designed questionnaire was distributed to a sample of 183 principal of the governmental secondary schools in Jordan south which represented the whole population of the principals. To analyze the data the researcher used Descriptive statistics, Chi Square, and One-Way ANOVA were used.

The results of the study indicate that:

1. The common leadership styles of the governmental secondary schools principals in the South of Jordan are -in detrimental order- the sharing style ، the telling style, the delegating style and finally the selling style.
2. The common administrative values of the principals are - in detrimental order: organizational statements, work ethnic statements, Marxist-related statements, humanistic statements and leisure statements.
3. There is no significant relationship between the principals' leadership styles and their administrative values.

Based on the results of the study, many recommendations presented by the researcher including:

It is important to concentrate on the sharing style of leadership and provide more opportunities to the teachers in the process of decision making. and Delegating more authority to the principals in order to enable them to practice their administrative job.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يشهد العالم في هذا القرن تطورات متعاظمة في مجالات الحياة المختلفة بسبب الثورة التكنولوجية والعلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. وقد طالت هذه التغيرات النظام التربوي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ مما أدى إلى ظهور نظريات جديدة حول مهام مديري المدارس وحول ضرورة تحديث المدير لنمط قيادته وإدارته كي تكون المدرسة فعالة في مواكبة التغيرات المتسارعة.

وكان الاهتمام بدراسة الأنماط القيادية لمدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً ذو شخصية قيادية يعتبر أمراً هاماً، لأن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالطريقة التي يدير المدير بها المدرسة، وبالأسلوب القيادي، وبالقيم التي يؤمن بها، ومنها القيم الإدارية، فنجاح المدرسة كمؤسسة تربوية يعود بشكل مباشر وقوي إلى المدير ومهاراته باعتباره المسؤول الأول عن نجاح العملية التربوية، وهذا ما يفرض على مدير المدرسة أن يمتلك القدرة والمهارة على فهم المدرسة بكافة مدخلاتها ومخرجاتها ومواجهة ما يعترضها من مشكلات تعوق الوصول إلى الهدف.

ويعتبر النمط القيادي العامل الرئيس في نجاح المؤسسات أو فشلها بعامة، والمؤسسات التربوية بخاصة، وذلك لما للقائد التربوي من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وفي خلق الجو العلمي الفعال الذي يمثل استثماراً فاعلاً في التحصيل العلمي للطلبة، وبالقدر الذي يكون فيه القائد التربوي قادراً على القيام بوظائفه من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة وتشجيع المعلمين وحفزهم، ليكون قادراً على تحقيق أهداف المدرسة، وبخلاف ذلك تتعثر المدرسة ويصعب تحقيق الأهداف التي تتوخاها (الأشقر، 1994).

وبمقتضى الدور الكبير والحيوي الذي يقوم به مدير المدرسة فهو لا يصنع القرارات التي يمتد تأثيرها على فرد واحد بل يمتد تأثيرها إلى أجيال عديدة باعتبار مدير المدرسة أحد أركان العملية التعليمية، وانطلاقاً من هذا الدور فقد سعت وزارة

التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى إعداد مدير المدرسة الإعداد الذي يؤهله ليكون قائداً فعالاً، فجاء عقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (أيلــول، 1987) وكان من أبرز توصيات مؤتمر التطوير التربوي العمل على بلورة مفهــوم القيادة الإدارية وإعداد القادة التربويين على مستوى الــوزارة والمنــاطق التعليميــة والمدارس في ضوء المبادىء العامة للقيادة واتجاهاتها، وأدواتها لتمكنهم من إحداث نقله نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العمليــة التربويــة بــشكل أفــضل (جرادات وآخرون، 1992).

إن مدير المدرسة في إدارته للمدرسة يتأثر بعدة عوامل منها: عوامل داخلية تتعلق بالمدير نفسه من حيث قدراته واتجاهاته وميوله، والقــيم التــي يــؤمن بهــا ومعرفته بالإدارة المدرسية، وعوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة به مثل المجتمع المحلي والأبنية المدرسية والمعلمين، وتوفر التجهيزات والتسهيلات الممنوحة لــه، وتعد القيم من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك مدير المدرسة وفي اتخاذه لقراراتــه التربوية. فالقيم التي يتبناها مدير المدرسة تعد عوامل هامة محددة لسلوكه، فعنــدما يؤدي سلوكاً معيناً أو يختار مساراً معينا فإنه يفعل ذلك وفي ذهنه أن هذا السلوك أو المسار الذي يساعده على تحقيق بعض القيم التي يؤمن بها، فالمدير الذي تمثل قيمه وقناعاته إن يتخذ النمط القيادي الديمقراطي سلوكاً له، يؤدي هذا السلوك بدوره إلى الاهتمام بالعمل والعاملين معاً مما يجعل المرؤوسين يتعلقون بقائدهم لأنــه علمهــم الولاء الصادر عن قناعة وإدراك واهتمامه بالمرؤوسين وتقديره لهم ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات (الزدجالي، 1999).

وقد حظي موضوع القيم بشكل عام باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مختلف ميادين العلم والمعرفة، وتعد فترة الثلاثينيات من القــرن العــشرين بدايــة الاهتمام بدراسة القيم، وقد جاء هذا الاهتمام كنتيجة للأهمية الكبرى للقيم من حيــث أنها تمس مباشرة علاقة الإنسان بالعالم المحيط به وتقف وراء كل ســلوك ونــشاط إنساني يؤديه الفرد في تفاعله مع البيئة المحيطة به (خليفة، 1992).

وتمثل القيم الموجهات العامة للسلوك الإنساني والمثل والأطر المعيارية التي يخضع لها الأفراد وتؤثر بصورة حاسمة في تكوين معتقداتهم واتجاهاتهم، ولها دور

كبير في تحديد أنماط حياة الأفراد وسلوكهم اليـومي بمختلـف أشـكاله ومظـاهره المختلفة السلبية منها والإيجابية (Dessler، 1986). فتأثير القيم في السلوك يظهر على مستوى الفرد والجماعة، وفي كل مجتمع تنظمه مجموعة من القيم يشترك فيها الناس، وتنظم سلوكهم الاجتماعي ويطلق على هذا النظام نظام القيم في الجماعـة أو المجتمع والذي يختلف في مجموعه عن نظم القيم فـي الجماعـات أو المجتمعـات الأخرى وإن كانت تشترك معها في بعض النواحي.

ولقد أخذت القيم الإدارية تحتل اهتماماً متزايداً لدى الباحثين والمهتمين نظـراً لأهميتها في فهم البناء التنظيمي، والفلسفة الإدارية لأية منظمة، ولمقـدرتها العاليـة على رسم المعالم لسلوك المدير حيث توفر أمامه الخطوط العريضة التـي يتوجـب السير على هديها عند ممارسته للعمل الإداري واتخاذ القرارات الخاصـة بمعالجـة المواقف المختلفة التي يمر بها (السالم والرويح، 1999). ويرى (الهيجان، 1992، ص15) أن قيم القادة والمديرين تعد الجوهر الأساسي لثقافة المنظمة، فالقـادة هـم الذين يسهمون في تشكيل ثقافة منظماتهم من خلال القيم التي يؤمنون بها وبخاصـة في مجال العمل.

وحيث أن العملية التربوية بمختلف قطاعاتها مليئة بالقيم فإن العاملين فيها وخاصة الإداريين منهم يجب أن تتوافر لديهم المعرفة العميقة في مجال القيم تفـوق المعرفة التي يمتلكها الأشخاص العاديون، فالتصرف وفق تفكير عميق يتطلب مـن الفرد مراقبة مستمرة لما يعمله، وللكيفية والطريقة التي يؤدي بها عمله، ولـدواعي هذا العمل وأسبابه (الطويل، 1998).

يتبين مما سبق أن القيم التي يتبناها مدير المدرسة تعد عاملاً مـؤثراً ومعيـاراً لضبط وتوجيه السلوك الصادر عنه فتجعله أكثر ميلاً وتفضيلاً لأسلوب معـين دون الآخر، كما أنها تحدد الطريقة التي يعتمدها في التعامل مع ما يعايشه من مواقف وما يدور في ذهنه من أفكار، وبالتالي يكون لها التأثير على الأسلوب والـنمط القيـادي الذي يمارسه في إدارته للمدرسة. وفي هذا الصدد فقد أشار (الزدجالي، 1999) بأن مورفي (Murphy) أننا إذا أردنا فهم شخصية الإنسان وسـلوكه فإنـه ينبغـي أن

تدرس منظومة القيم لديه حيث تعتبر القيم التي يتبناها الفرد عوامل هامة محددة لسلوكهم.

وبما أن الأنماط القيادية والقيم الإدارية متغيران مهمان يؤثران في إنتاجية المدرسة وفعاليتها، وإن معرفة المدير لنمطه القيادي، وقيمه الإدارية وزيادة وعيه بهما، وانعكاس ذلك على سلوكهم القيادي وعمله الإداري يعمق لديه الاتجاهات الإيجابية نحو انتهاج الأسلوب الأمثل الذي تدار به المدرسة مما يجعلهم يسعون إلى أن تكون بيئة العمل داخل المدرسة مكاناً يشجع على العمل بمسؤولية وتفان.

وانطلاقا من أهمية العلاقة بين النمط القيادي والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس في تحقيق أهداف المدرسة، وزيادة فعاليتها وحسن أدائها في ظل المستجدات على الساحة التربوية، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم.

2.1 مشكلة الدراسة.

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟.
2. ما القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) تعزى لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟.

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟.

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم الإدارية تعزى لمتغير الجنس؟.

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟.

8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم الإدارية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟.

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) وأبعاد القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم المشاركة الجماعية، وقيم الراحة والفراغ) السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن؟.

3.1 هدف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم، والكشف عن العلاقة بين النمط القيادي و القيم الإدارية السائدة لديهم.

4.1 أهمية الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على موضوع في غاية الأهمية، وهو موضوع القيادة والقيم الإدارية، لما لهذا الموضوع من تأثير مباشر على سلوك القادة التربويين، كما تستمد الدراسة أهميتها من خلال:

1. كونها تستهدف فئة هامة وهي فئة المديرين نظراً للدور الحيوي الملقى على عاتقهم في تربية النشء.

2. أنها توفر قدراً هاماً من المعلومات لوزارة التربية والتعليم والتي يمكن أن تمكنها من التخطيط لسياساتها، وتصميم برامجها التدريبية بحيث يتم تضمين البرامج التدريبية مواضيع تتعلق بالقيادة والقيم الإدارية وأهميتها، ومدى تأثيرها على السلوك الإداري والقيادي لمدير المدرسة.
3. أنها قد توفر قدرا هاما من المعلومات للجامعات الأردنية والتي يمكن أن تساعد في تطوير البرامج لإعداد مديري المدارس.
4. يمكن أن تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالقيادة التربوية والقيم الإدارية.

5.1 تعريف المصطلحات:

القيـــــادة: القدرة على التأثير فـــي الأفـــراد والجماعـــات وتوجيـــه نـــشاطاتهم وسلوكاتهم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

النمط القيادي: هو سلوك المدير المتكرر أثناء إدارته للعمل، وتعامله مع مرؤوســيه والتي تم قياسها باستخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد.

القيم الإدارية: هي مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي توجه سلوك المـــديرين نحو غايات أو وسائل يختارها المديرون لأنهم يؤمنون بهـــا وتحـــدد الـــنهج الـــذي ينتهجونه في إنجازهم لأعمالهم وأدارتهم لمنظماتهم واتخاذهم لقـــراراتهم (عبـــدالله، 2000). **وتعرف إجرائيا:** درجة الالتزام بالقيم الإدارية من خلال إجابـــات مجتمـــع الدراسة عن كل فقرة من فقرات أداة الدراسة التي أعدها الباحث.

6.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مديري المدارس الثانوية الحكومية العاملين في وزارة التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن خلال العام الدراسي 2005/2004م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 القيادة التربوية:

1.1.2 معنى القيادة.

لقد تعددت التعريفات التي تعرضت لمفهوم القيادة وذلك بتعدد المدارس التي تناولت هذا المفهوم كما تباينت هذه التعريفات من باحث إلى آخر وذلك باختلاف الفلسفة التي يؤمن بها.

ففي اللغة القيادة من القَوْد وهو نقيض السّوق ومنها القيادة والاقتياد ويقال رجل قائد والقوْد بالكسر ما يقاد به كالقيادة (الفيروز أبادي، 1997).

لقد زخر الأدب الإداري والتربوي بعرض العديد من التعريفات لمفهوم القيادة ويمكن عرض نماذج من هذه التعريفات، فقد عرف تيد (Tead) القيادة: "بأنها النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه (كنعان، 1999). أما فيدلر (Fiedler K, 1967) فيرى أن القائد هو فرد في مجموعة يعطي له مهمة توجيه وتنسيق نشاطات متعلقة بالمجموعة. وقد عرف تانينبيوم وزملائه القيادة بأنها "التأثير الشخصي في موقف معين بواسطة الاتصال لتحقيق هدف أو أهداف محدد" (Tannenbaume, 1980). وينظر هالبن (halpin) إلى القيادة على أنها ظاهرة اجتماعية معقدة لا يمكن التعامل معها بطريقة هادفة بمعزل عن العوامل الموقفية (الطويل، 1991).

ويعرف ليكرت القيادة (Likert, 1967: p[3]) بأنها "قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص، وتوجيههم، وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة".

وعرفها لوفيل وويلز (lovell. j & willes. K, 1983) السلوك الذي يؤثر في سلوك وتصرفات الأفراد للوصول إلى الخطة المحددة المرغوب فيها. أما

القريوتي فيرى أنها قدرة تأثير شخص ما على الآخرين بحيث يجعلهم يقبلون قيادة طواعية ودونما إلزام قانوني (القريوتي، 1997).

مما سبق في عرض التعريفات المختلفة لمفهوم القيادة يلاحظ أنه لا يوجد تعريف محدد وشامل لمفهوم القيادة وفي هذا الصدد ومن أجل وصف طبيعة معنى القيادة فقد حدد كل من كاتز وخان (Kats & Kahn) ثلاثة عناصر رئيسة لمفهوم القيادة : (hoy & miskel, 1982)

1. لا يرجع إلى الوظيفة أو المركز.
2. لا يرجع إلى الصفات الشخصية للفرد.
3. لا يرجع إلى نمط من السلوك العقلي والواقعي.

وعلى الرغم من اختلاف التعريفات يلاحظ أن التعريفات جميعها قد حددت مجموعة من العناصر التي يجب توافرها لوجود القيادة (أحمد، 2003):

1. وجود جماعة من الناس (الأتباع) لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه.
2. وجود شخص أو أشخاص من بين أعضاء الجماعة لديهم القدرة على التأثير الايجابي في سلوك بقية أعضاء المجموعة.
3. أن يكون الهدف من وراء عملية التأثير هو توجيه نشاط الجماعة وتعاونها لتحقيق الهدف المشترك الذي تسعى الجماعة لتحقيقه.
4. البيئة المحيطة بهذه المتغيرات.

ويمكن القول أن القيادة هي "القدرة على التأثير في سلوك الأفراد والجماعات وتوجيه نشاطاتهم وسلوكاتهم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها".

2.1.2 مصادر قوة القائد التربوي.

تتضمن عملية القيادة قدرة التأثير على الآخرين وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن القيادة تتطلب وجود شخص في موقع قيادي يستطيع من خلاله التأثير على مجموعة من الأفراد في موقف معين، وحتى يستطيع هذا الشخص القائد من التأثير على الآخرين يجب أن يتمتع بقوة معينة تميزه عن غيره، وقد حدد كل من (فرنش ورافن) مصادر قوة القائد بخمسة مصادر هي (Yukl, 1989):

1. **قوة المكافأة:** بموجب هذه القوة يقدم الفرد الطاعة للقائد طمعاً في المكافأة التي يسيطر عليها القائد وقد تكون هذه المكافأة مادية أو معنوية.
2. **قوة الإكراه (الإجبار):** وبموجب هذه القوة يقدم الفرد الطاعة للقائد خوفاً من العقاب، ومصدر هذه القوة الخوف فقصور الفرد في تأديته لواجباته أو عدم طاعته للقائد سوف يترتب عليه نوع من العقاب المادي أو المعنوي.
3. **القوة الشرعية:** ومصدر القوة هنا هو مركز القائد الذي يحتله وللقائد وفقاً لهذا المصدر الحق في طلب الطاعة وعلى المرؤوس الاستجابة لذلك.
4. **قوة المعرفة:** مصدر هذه القوة الخبرة أو المعرفة أو المهارة التي يمتلكها الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد والمرؤوسين هنا يطيع القائد بسبب هذه المعرفة والمهارة التي يمتلكها ويحتاجها المرؤوس.
5. **قوة الجاذبية:** الفرد المرؤوس هنا يطيع القائد بسبب إعجابه بالصفات الشخصية للقائد.

3.1.2 خصائص القيادة التربوية:

تتميز القيادة التربوية بالعديد من الخصائص والتي يمكن إجمالها على النحو التالي (البدري، 2001):

1. **القيادة التربوية عملية إنسانية:** تستهدف في المقام الأول إشباع الرغبات والحاجات الإنسانية وتسعى لتحسين حياة الإنسان، وتعمل أساساً من خلال السلوك الإنساني، ويتوقف نجاحها إلى حد كبير على نوعية السلوك الإنساني أو الجهد البشري المبذول فيها وعلى فهم وتفسير السلوك الإنساني للأفراد والجماعات التي تتعامل معها الإدارة والتي تعمل بها ومن أجلها.
2. **القيادة التربوية عملية اجتماعية:** فالقيادة التربوية تحدث في إطار اجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به فهي تنظيم لجماعة من الأفراد بينهم تفاعل.
3. **القيادة التربوية عملية جماعية تعاونية:** تعتبر القيادة التربوية تعبير عن مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد واحد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل ولا تكون السلطة فيها احتكاراً لفرد أو مجموعة من

الأفراد، وإنما تتوزع المسؤوليات على جميع الأفـراد ولا يقتـصر اهتمـام القيادة التربوية على التعاون الفردي داخل الإدارة التعليمية بل تهـتم أيـضاً بالتعاون الخارجي مع الأفراد والجماعات والمؤسسات المساندة مـن أجـل تحقيق أهداف التربية.

4. **القيادة التربوية عملية تربوية:** فهي تستهدف مـن ناحيـة تربيـة وتنميـة العاملين والمتصلين بها، وتسعى من جهة أخرى إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والمؤسسة التعليمية التي توجد فيها.
5. **القيادة التربوية عملية منظمة:** فلا مكان للعشوائية وسوء التنظيم حيث تـتم وفق أهداف محددة وتنظيم سليم وتنسيق للجهود ومختلف الأنشطة، وتوزيـع عادل للمسؤوليات والواجبات.
6. **القيادة التربوية عملية تستفيد من معطيات العلم:** فتستفيد من نتائج البحـث العلمي في مختلف ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية المختلفة، وقد اسـتفادت بدرجة كبيرة من طريقة وأسلوب التفكير العلمي في بحـث مـشاكلها حتـى أصبحت القيادة التربوية وقدرتها على تحقيق الأهداف تتوقف علـى درجـة نجاحها في توفير المعلومات والبيانات الـصحيحة التـي تفـسر الظـواهر والتطورات للإدارة، ومن ثم تمكنها من اتخاذ القرارات المناسبة في ضـوء توفر هذه المعلومات والبيانات.
7. **القيادة التربوية عملية هادفة:** فهي ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسـيلة لتحقيق غايات تربوية فهي العملية التي يتم بمقتضاها تعبئة الجهود الإنـسانية والمادية وتنظيمها، والتنسيق بينها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التـي تـسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها.

4.1.2 طبيعة القيادة التربوية

لقد شغلت ظاهرة القيادة الجنس البشري منذ فترة طويلة من الزمن وكان من الطبيعي أن يصدر بصددها آراء كثيرة، وأن تقدم حولها بحوث عديدة للوقوف على طبيعتها وأبعادها ومقوماتها، فالبعض يرى أن القيادة عمل صعب يقابل بالتحـديات

التي تتعلق بأمور كثيرة منها مراعاة الديموقراطية في الحياة المدرسية التي تعتمد على النظام المفتوح، وتعزيز العملية التعليمية ودور المدرسة في الإطار الاجتماعي في البيئة، وبهذا فالقيادة تحتاج إلى مزيج من الإصرار على استمرار النظام والتنظيم وتحقيق الأهداف، والبعض الآخر يرى أن القيادة التربوية يمكن اكتسابها بوساطة شخص ذكي بدرجة مقبولة، وقوي المبادأة في تقديم الآراء والمقترحات مع الدراسة الواعية لدوره الإداري أو الفني، وقادر على التدريب والتعلم (Sergiovanni, 1999)، وفي محاولة البحث عن طبيعة القيادة الفعالة فقد قامت العديد من النظريات والدراسات المختلفة كدراسة ليكرت (Likert)، ودراسة فيدلر (Fiedler)، ودراسة هيرسي وبلانشرد (Hersey-blanchard, 1969) من أجل تحديد النمط القيادي الفعال، وتمخض عن هذه الدراسات عدة نظريات كانت هي حجر الأساس في دراسة الأنماط القيادية، وفيما يلي عرضاً لأهم هذه النظريات التي درست الأنماط القيادية والتي سيتم تقسيمها في هذه الدراسة ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: دراسة السمات

لقد دأبت نظريات السمات في القيادة على البحث عن سمة واحدة أو مجموعة من السمات التي تميز القادة الناجحين والأكفياء، اعتقاداً أن القادة الذين يحملون هذه السمات سيكونون ناجحين بغض النظر عن المواقف، وتعتبر هذه النظريات من أقدم وأبسط النظريات التي درست أساليب القيادة وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

أولاً: نظرية الرجل العظيم: (THE GREAT MAN THEORY)

وتعتبر هذه النظرية من أقدم نظريات القيادة التقليدية وتعتقد أن القادة يولدون ولا يصنعون بمعنى أنهم يولدون ولديهم خصائص القيادة وبالتالي فإن فاعلية القائد أمر لا يمكن اكتشافه من خلال تحليل أسلوبه في العمل فالرجل العظيم له قدرات وخصائص مميزة تفوق العادة تجعله قائدا في كل موقف، وفي كل زمان بمعنى أن لديه خصائص وراثية تجعل منه قائداً فعالاً، ومن هذه الخصائص حسب رأي أنصار هذه النظرية الثقة بالنفس وبعد النظر والشجاعة والعدل والذكاء (HANSON, 1979)، وتستند هذه النظرية إلى الافتراضات التالية (العميان، 2002):

1. يمتلك الرجال العظام حرية الإرادة المطلقة.
2. تمتعون بالقدرة على رسم مسارات التاريخ الحالية والمستقبلية من خلال كفاحهم.
3. يتمتعون بقدرة السيطرة على الأزمات بما ينسجم مع رؤيتهم.

ويؤخذ على هذه النظرية أنها تفضي إلى السلبية والإتكالية عند التابعين ولا تشجع على تنمية القيادات، وتتناقض في جوهرها مع مفهوم القيادة الذي يقوم أساساً على هرم من القيادات المنتجة في مستوياتها وصولاً إلى قمة الهرم (عريفج، 2001).

ثانياً: نظرية السمات: (TRAITS THEORT OF LEADERSHIP)

لقد ظهرت هذه النظرية نتيجة للجدل الذي دار حول نظرية الرجل العظيم التي انطلقت من حقيقة وراثية السمات، وأن القائد يولد ولا يصنع، وأنه لا يمكن لشخص لا يملك صفات القيادة أن يصبح قائداً، وقد ركزت هذه النظرية على تتبع السمات الشخصية والاجتماعية والذهنية للقائد الناجح للاسترشاد بها عند اختيار القائد إلا أنه، ونظراً لكثرة السمات التي تم دراستها من قبل الباحثين يجعل من الصعوبة عقد المقارنات لتحديد أهم السمات التي يجب توافرها في القائد، وتدور فلسفة هذه النظرية حول انفراد القادة بسمات تميزهم عمن سواهم ومن أهم هذه السمات ما يلي (العميان، 2002):

1. **السمات الجسمية**: كالطول والصحة والحيوية.
2. **السمات الذهنية**: كالذكاء، والفهم، والتفكير، والإدراك، وبعد النظر والقدرة على التنبؤ، والتخطيط.
3. **السمات الوظيفية**: مثل الاهتمام بالإنجاز والمبادأة والابتكار والمثابرة والقدرة على الإشراف وتسيير الأمور.
4. **السمات الاجتماعية**: كالنضج الاجتماعي والاهتمام بالعلاقات الإنسانية والرغبة في التعاون الاجتماعي.

إلا أنه يؤخذ على هذه النظرية أنها عاجزة في الوصول إلى السمات الجوهرية للقائد والتمييز بين مجموعة من السمات التي تخص نوعاً من القيادات، فأهم مشكلة في هذه النظرية تكمن في عموميتها فمن المحتمل أن تؤخذ سمة واحدة

مشتركة لجميع القادة الناجحين في مختلف المواقف رغم التباين بينهم في الواجبات وفي خصائص المرؤوسين (yukl, 1989). كما أنه من الصعوبة قياس السمات والصفات الشخصية لتعددها وعدم ثباتها وعدم الاتفاق على أسلوب محدد لقياس هذه السمات (أحمد، 2003).

المرحلة الثانية: مرحلة دراسة سلوك القائد (النظريات السلوكية في القيادة)

أدى فشل نظريات الرجل العظيم والسمات في الكشف عن السمات المرتبطة بنجاح القادة إلى تغير جوهري في أهداف الباحثين فأصبح الاهتمام مركزاً على دراسة مدى تأثير سلوك القائد في محاولة لتحديد أنماط القيادة الفعالة على أساس أن مؤشر القيادة الفعالة غير موجود في سمات القائد ففي الخمسينات من القرن العشرين أجريت العديد من الدراسات التي حاولت إيجاد تفسير لسلوك القيادة من خلال التركيز على بعدين رئيسيين هما:

1. بعد الاهتمام بالعمل حيث تم الاهتمام ببيئة التنظيم وإنجاز مهامه وتحقيق أهدافه.
2. بعد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية حيث الاهتمام بالأفراد في التنظيم وتلبية حاجاتهم.

وفيما يلي عرضا مفصلا لأهم هذه الدراسات السلوكية:

أولا: دراسة ليفن وليبيت و وايت (1930)

تعد هذه الدراسة من أقدم الدراسات السلوكية في هذا المجال، وقد أجريت بجامعة أيوا الأمريكية عام 1930، وتم تصنيف القيادة إلى ثلاثة أنماط هي (الأغبري، 2000):

1. **نمط القائد الديكتاتوري:** ويطلق على هذا النمط من الأنماط القيادية بالقيادة التسلطية أو الفردية حيث يلجأ القائد إلى ممارسة الأساليب الاستبدادية لأداء وتنفيذ المهام، وينفرد في صنع القرارات دون إشراك المرؤوسين ويتركز النفوذ في شخص المدير، ويحتكر السلطة، وينفرد بتصميم السياسات والإجراءات كما يتميز القائد بأنه مستبد في رأيه فهو يوزع المهام ويحدد بنفسه كل شيء وليس للأفراد حرية الاختيار.

2. **نمط القائد الديموقراطي:** حيث تقوم العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على مبدأ الاحترام والثقة المتبادلة، ويتميز هذا النمط بأن النفوذ يتركز أكثر مع المجموعة ككل ويتعاظم التفاعل الشخصي بين أعضاء جماعة العمل وتتوزع الوظائف والمهام بين الأعضاء ويكون المدير جزء من نسيج فريق العمل، كما يتميز القائد الديموقراطي بأنه يتيح الفرصة للأفراد في المشاركة في اتخاذ القرارات ويمنح لهم حرية اختيار ما يرغبون في العمل.
3. **القائد المتساهل:** حيث يفوض القائد معظم سلطاته ونفوذه لأعضاء مجموعة العمل، ولا يكون هناك تحديدا للمسؤولية، ويتيح حرية التصرف في أداء العمل أو صنع القرارات دون تدخل منه، ولا يتدخل إلا إذا طلبت منه المساعدة في العمل. وأهم ما يميز هذا النمط انعدام الالتزام والفوضى مما يؤدي إلى انعدام روح الفريق، وروح التعاون بين القائد والمرؤوسين.

ثانياً: دراسات جامعة ولاية أوهايو

قام هالبن (halpin) بدراسات في أمريكيا على مديري المدارس هـدفت إلـى بيان أنماط السلوك القيادي لديهم باستخدام استبانة وصـف سـلوك القائـد الإداري (LBDQ) Leader Behavior Description Questionnaire حيث قام هالبن بتقسيم الأنماط القيادية وفق بعدين أساسيين هما:

البعد الأول:

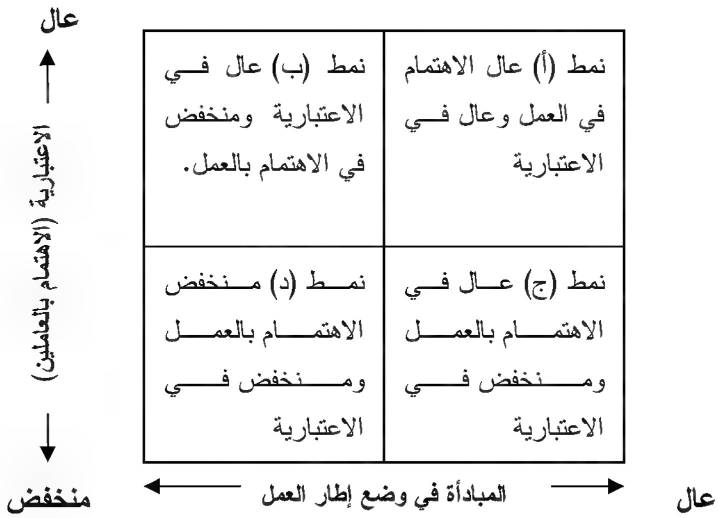
بعد المبادأة في وضع إطار العمـل (Initiating Structure) حيـث يـتم التركيز على أداء المهمة الذي يبين سلوك القائد في تخطيط العلاقـة بينـه وبـين التابعين، وقنوات الاتصال، وتحديد طرق إجراء العمل والتأكيد على أهميـة إنجـاز الواجبات في الوقت المحدد.

البعد الثاني:

بعد الاعتبارية (Consideration) وهو محور الاهتمـام بالتـابعين والـذي يركز فيه القائد على بناء علاقات اجتماعية مـع التـابعين، وغـرس روح الثقـة، والاحترام المتبادل.

وقد أظهرت دراسات هالبن أربعة أنماط قيادية كما في الشكل رقم (1) وذلك من خلال تفاعل هذين البعدين (شاويش، 2000):

1. **نمط (أ):** ويشير إلى سلوك القائد الذي يعطي اهتماماً عاليا للمبادأة في وضع إطار العمل (أداء المهمة)، واهتمام عال للاعتبارية، ويمتاز هذا النمط بفعالية إدارية عالية وعلاقات إيجابية عالية بين الإدارة والعاملين فيها.
2. **نمط (ب):** ويشير إلى سلوك القائد الذي يعطي اهتماما منخفضا للمبادأة في وضع إطار العمل (أداء المهمة)، واهتماماً عالياً للاعتبارية، وتشير نتائج دراسة (هالبن) إلى أن التابعين وصفوا هذا النمط بأنه قليل الفعالية وأن العلاقة بين القائد والتابعين غير مرضية.
3. **نمط (ج):** ويشير إلى سلوك القائد الذي يعطي اهتماماً عالياً للمبادأة في وضع إطار العمل (أداء المهمة)، واهتماماً منخفضاً للاعتبارية وقد وصف التابعين هذا النمط بالفاعلية الإدارية، والعلاقة الايجابية بين التابعين والقادة.
4. **نمط (د):** ويشير إلى سلوك القائد الذي يعطي اهتماما منخفضا لكلا البعدين، ودلت نتائج الدراسة إن هذا النمط يتسم بفعالية إدارية قليلة وعلاقات غير مرضية مع العاملين.



شكل رقم (1)

يمثل الأنماط القيادية عند هالبن

المصدر:

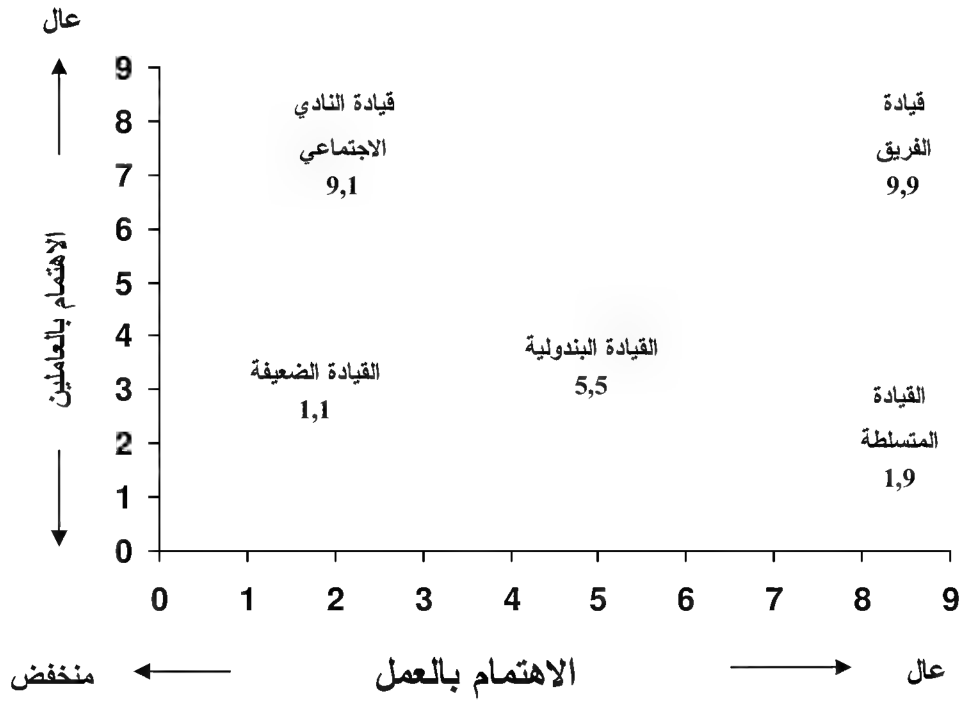
Heresy, p. & Blanchar, k. h (1993). Management of organizational behavior. utilizing human resources, 6th ed. prentice- hall international editions. P: 128

ثالثاً: نموذج بليك وموتون (Blake & mouton, 1964): قام بليك وموتون بتطوير نموذج عرف بالشبكة الإدارية، ويركز هذا النموذج على بعدين رئيسيين يحددان سلوك القائد هما: الاهتمام بالعمل والإنجاز ويمثله المحور السيني على الشبكة الإدارية، وبعد الاهتمام بالعاملين أو الأفراد ويمثله المحور الصادي في الشبكة الإدارية. ووفقا لهذا النموذج فإن النمط القيادي يتحدد بدرجة الاهتمام بكل من العمل والمرؤوسين معا حيث يقسم بليك وموتون الشبكة الإدارية إلى محورين وكل محور يقسم إلى (9) تقسيمات رئيسة، وعلى الرغم من أن هذه التقسيمات تسمح بتحديد (81) نمطا قياديا من أنماط القيادة إلا أن النظرية قد حددت خمسة أنماط هي:

1. **النمط الأول**: وهي قيادة الفريق وتتخذ المركز (9, 9)على الشبكة الإدارية، ويسعى القائد إلى تحقيق إنتاجية عالية، ويبدي اهتماماً بالعاملين ويسعى إلى تحقيق أهداف المنظمة عن طريق تحقيق التكامل بين مطالب المؤسسة وحاجات العاملين.
2. **النمط الثاني**: وهو نمط القيادة المتجهة نحو العمل وتتخذ المركز (1,9) على الشبكة الإدارية، وهي قيادة تتصف بأنها قيادة تسلطية يهتم القائد فيها بشكل كبير بالعمل مع اهتمام قليل بالعاملين.
3. **النمط الثالث**: وتسمى قيادة النادي الاجتماعي، وتتخذ من المركز (1,9) موقعا لها في الشبكة الإدارية، ويهتم القائد هنا بالتابعين على حساب بعد العمل والإنجاز.
4. **النمط الرابع**: وهي القيادة البندولية (الوسطية) وتتخذ من المركز (5,5) في الشبكة الإدارية، ويوازن هنا القائد بين شؤون العمل، والإنجاز وبين العلاقات الإنسانية على حد سواء، ويعمل هذا النمط تحت شعار أن تحقيق مستويات مقبولة من الأداء شيء ممكن إذا ما تم بذل الجهود لتحقيق أهداف العمل مع الحفاظ على معنويات الأفراد عند مستوى مرضي.

5. **النمط الخامس:** وتسمى القيادة الضعيفة وتتخذ المركز (1,1) في الشبكة الإدارية ويظهر القائد اهتماما محدودا للغاية لكل من العمل والعاملين، ويعتبر هذا النمط اقل الأنماط السابقة فعالية.

وتوصل كل من بليك وموتون إلى أن نمط قيادة الفريق هو النمط الأمثل في القيادة ويمثل الموقع (9,9) في الشبكة الإدارية، ويوضح الشكل رقم (2) هذه الأنماط.



شكل رقم (2)
الشبكة الإدارية وأنماط القيادة (بليك و موتون، 1964)

المصدر:

Blake, r. r & Mouton ،j. s (1964), The Managerial Grid. Houston, tx, Gulf Publishing.

رابعاً: نموذج ليكرت (Liker, 1967):

طور ليكرت نموذجاً للقيادة معتمداً في ذلك على بعـدي العمـل والعلاقـات الإنسانية حيث قام بتحديد مميزات القيادة عن طريق مقارنة سلوك المـشرفين فـي المجموعات العمالية ذات الإنتاجية العالية والمجموعات ذات الإنتاجية المنخفـضة، ووجد أن المشرفين في المجموعات ذات الإنتاجية العاليـة قـد تميـزوا بمـشاركة محدودة في تنفيذ العمل، كما أنهم كانوا مهتمين بالأفراد أكثر، وكانوا يتعاملون معهم بطريقة غير رسمية. وقد صنف ليكرت في نموذجه أنماط القيادة إلى أربعة أنمـاط أساسية:

النمط الأول: تسلطي–استقلالي Exploitive- Authoritie

ويمتاز بالتركيز على الإنجاز والإنتاجية واستخدام أساليب الترهيب والتهديد، كما يتصف بالمركزية الشديدة، والانفراد في صنع القرار، والأخذ بأسلوب الاتصال النازل، واحتكار الرأي، وعدم الثقة بالمرؤوسين.

النمط الثاني: تسلطي –نفعي Benevolent - Authoritie

وفي هذا النمط يمنح القائد التابعين بعض الثقة، ويمتاز بأنه مركزي نفعي قد استحوذ على السلطة على الرغم من أنه يسمح في بعض الأوقات بمشاركة التـابعين في اتخاذ القرارات، ولكن تحت رقابته كما يستخدم مزيجا من الإثابة والتهديد ليحثهم على العمل.

النمط الثالث: جماعي –مشارك Consultative - Democratic

والذي يبدي القائد من خلاله الاهتمام بكل من العمـل والعلاقـات الإنـسانية ويظهر ثقة عالية بمرؤوسيه، ويعمل على الاستفادة من أفكارهم وآرائهم، ويـسمح لهم بالمشاركة في صنع القرارات، وتحديد الأهداف وطرق التنفيذ، ويتـيح حريـة كافية للأفراد في التصرف.

النمط الرابع: استشاري –ديموقراطي Participative - Democratic

والذي يبدي القائد من خلاله اهتماماً بالمرؤوسين، ويـستفيد مـن أفكـارهم ومقترحاتهم ويقدم حوافز ايجابية لهم، ويتيح قدراً كبيراً من المـشاركة فـي صـنع القرارات، ويعمل على تعزيز الاتصالات المتبادلة بين أعـضاء مجموعـة العمـل

لتعزيز تماسكها وفاعليتها، إلا إنه يحتفظ لنفسه حق اتخاذ القرار النهائي (العميان، 2002).

ويعتبر النمط الثالث (جماعي– مشارك) هو النمط الذي دعا إليه ليكرت، وحسب رأيه فإن النمط الفعال هو الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف، وخلق بيئة تنظيمية صحية تعمل على رفع معنويات الأفراد، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي لديهم.

خامساً: نموذج تانينبيوم و شميدت (Tannenboum and Schmidt) ويقوم هذا النموذج على تحليل سلوكيات القائد المتعددة والمحتملة فيما يتعلق باستخدام سلطته في عملية اتخاذ القرارات. ويوضح الشكل رقم (3) النموذج الذي طرحه الباحثان والذي يحدد طرفين لإمكانيات سلوك القائد مع التابعين ففي الطرف الأول على اليسار يحافظ القائد على درجة عالية من الانفراد باتخاذ القرارات (النمط التسلطي)، والطرف الآخر على اليمين يترك القائد الحرية للمرؤوسين في المشاركة في اتخاذ القرارات (القيادة المنطلقة) ويوجد بين هذين الطرفين عدة أنماط هي (Tannenbaum & W. Schmidet, 1958):

النمط الأول: يتخذ المدير القرار ويبلغه للمرؤوسين.

النمط الثاني: يتخذ المدير القرار ويشرحه للمرؤوسين.

النمط الثالث: يتخذ المدير القرار ويناقشه مع المرؤوسين.

النمط الرابع: يتخذ المدير قرارا قابلاً للتغيير.

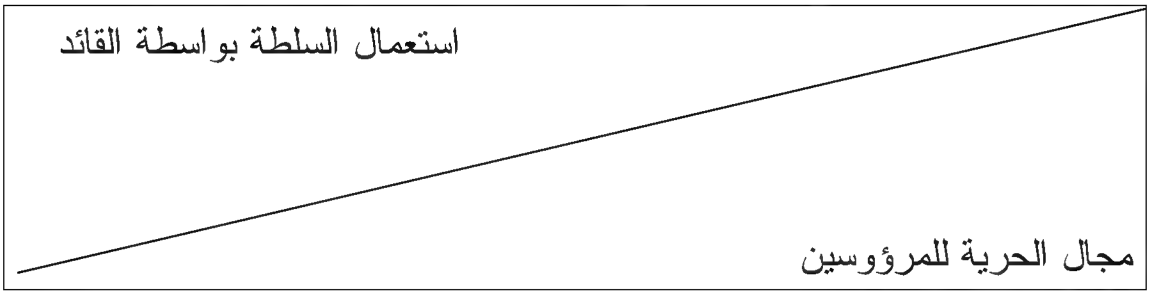
النمط الخامس: يعرض المدير المشكلة ويستمع للاقتراحات ثم يتخذ القرارات.

النمط السادس: يحدد المدير الإطار العام للقرارات وتتخذ الجماعة القرار.

النمط السابع: تتخذ الجماعة القرار ضمن إطار سياسة المؤسسة وأنظمتها.

القيادة المرتكزة على القائد ←

→ القيادة المرتكزة على المرؤوسين



يسمح القائد للجماعة بالعمل في حدود يصفها لهم	يحدد القائد القيود ويطلب من المجموعة اتخاذ القرار	يقدم القائد الموقف أو المشكلة ويطلب الاقتراحات ويتخذ القرارات	يقدم القائد قراراً مبدئياً قابلاً للتغيير	يقدم القائد الآراء والاقتراحات ويطلب أسئلة وتعليقات	يروج القائد للقرار	يتخذ القائد القرار ويعلنه
7	6	5	4	3	2	1

شكل رقم (3)

نموذج تانينبوم وشميدت في سلوك القائد في اتخاذ القرارات

المصدر:

Tannenbaum & W. Schmidet. "Hpw to choose a leadership Pattern Harvard. Business Review. March-April. 1958, P. 96

ويعتبر أهم هذه الأنماط الأسلوب الوسط الذي يشارك فيه كل من القائد والمرؤوس في عملية اتخاذ القرارات (الإدارة بالمشاركة).

المرحلة الثالثة: مرحلة دراسة الموقف القيادي

الاتجاه الموقفي في القيادة

وفي هذه المرحلة لم تقتصر الدراسات على النمط القيادي الفعال فحسب، بل أضيف لها بعدا آخر هو بعد طبيعة الموقف الذي يوجد فيه القائد، وأهم ما يدعو إليه هذا الاتجاه أنه لا يوجد نمط قيادي فعال يصلح لجميع المواقف بل إن القائد يمارس جميع الأنماط ولكن حسب طبيعة الموقف فما على القائد إلا أن ينتقي النمط القيادي الملائم للموقف، وبالتالي فإن هذا الاتجاه يركز على الاهتمام بالتفاعل بين خصائص القائد، وخصائص الموقف الذي تمارس فيه عملية.

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن هنالك ثلاثة متغيرات موقفية تؤثر في سلوك القيادة (مصطفى، 2001):

1. الخصائص الشخصية للقائد.
2. سلوك القائد الفاعل.
3. عوامل الموقف القيادي.

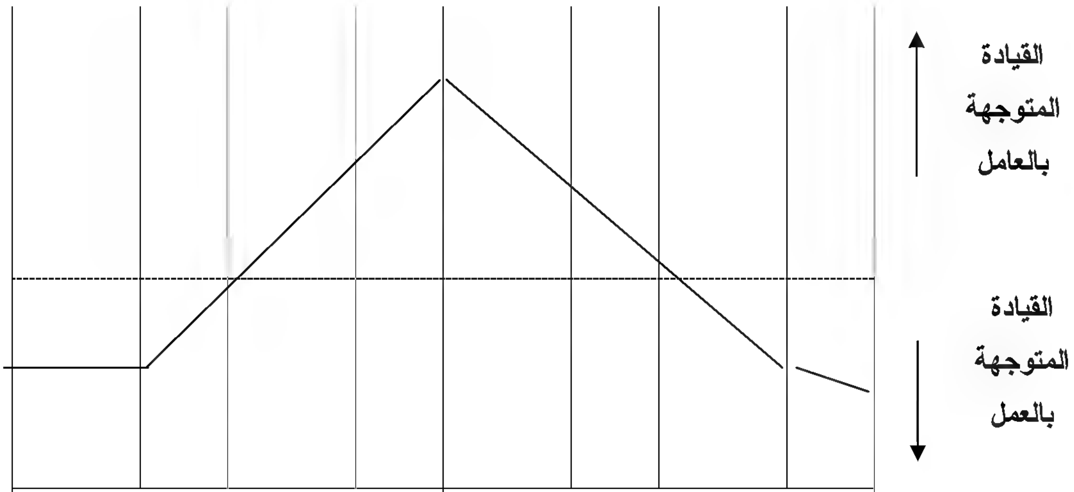
وأهم هذه النظريات الموقفية هي:

أولاً: نظرية فيدلر الموقفية

قام فيدلر (Fiedler) بتطوير نموذج للقيادة الموقفية معتمداً في ذلك على دراسة العلاقات الإنسانية، والاهتمام بالعمل في المواقف القيادية المختلفة، والموقف القيادي حسب رأي فيدلر يعتمد على ثلاثة أبعاد هي (Fiedler, 1967):

1. **العلاقة بين القائد والتابعين:** مدى الثقة بين القائد والتابعين، ومدى تقبل التابعين للقائد ومساندتهم له وولائهم له، بمعنى أن سلوك الجماعة أو التابعين في العمل هو الذي يحدد مدى علاقة القائد بالتابعين.
2. **هيكلية العمل:** ويعني مدى وضوح الأهداف والواجبات للتابعين، وتحديد أساليب العمل، ومعايير الأداء، وطرق التنفيذ.
3. **قوة المركز:** أي قوة مكانة القائد وقدرته في التأثير على التابعين بما يمنح من سلطة رسمية في توجيه سلوك جماعة العمل.

ويمثل الشكل رقم (4) أبعاد نظرية فيدلر الموقفية (LPC) في القيادة.



	1	2	3	4	5	6	7	8
علاقة القائد بجماعة العمل	جيدة				سيئة			
هيكل العمل	بسيط		مركب		بسيط		مركب	
نفوذ مركز القائد	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف
	1	2	3	4	5	6	7	8
	مفضل		متوسط				غير مفضل	

الشكل رقم (4)

أبعاد نظرية فيدلر الموقفية

المصدر:

Fiedler ،f. e. Atheory of leadership effectiveness. newyork mcgraw-hill ،1967

ويلاحظ من خلال الشكل رقم (4) أن الموقف الأكثر ملاءمة للقائد هو ذلك الموقف الذي تكون فيه علاقة القائد بمرؤوسيه طيبة للغاية، والواجبات المنوطة بالمرؤوسين محددة ومنظمة، ويمتلك القائد صلاحيات كبيرة يمكنه ممارستها على مرؤوسيه.

وخلاصة القول أن نظرية فيدلر قدمت عرضاً تفصيلياً لموضوع القيادة وهي تقدم بعض التنبؤات عن المواقف التي يمكن أن ينجح فيها بعض القادة.

ثانياً: نظرية الأبعاد الثلاثة (3. D. Theory of Leadership)

اعتمد ريدن (Reddin, 1970) في بناء نموذجه حول أنماط القيادة على نموذج الشبكة الإدارية لبليك وموتون، والتي ركزت على بعدي الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وأضاف لها بعداً ثالثاً سماه ببعد الفاعلية. وقد حلل النمط القيادي إلى أبعاد ثلاثة هي:

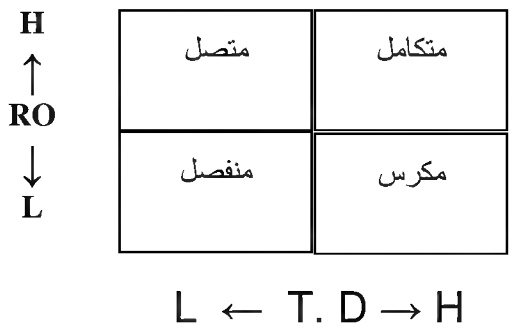
أ. **بعد المهمة (التوجه نحو العمل):** Task Orientation (TO) والذي يمكن من خلاله أن يحث القائد تابعيه لتحقيق الأهداف المحددة.

ب. **بعد العلاقات (التوجيه نحو العلاقة):** Relationship Orientation (RO) أي توفير القائد لعلاقات عمل تمتاز بالثقة والاحترام المتبادل.

ج. **بعد الفاعلية:**Effectiveness Dimension (ED) ويعني مدى تحقيق القائد للأهداف المتعلقة بدورة كقائد والتي يعتبر هو المسؤول عنها.

لقد توصل (ردن) من خلال الدراسات والأبحاث التي قام بها إلى ثمانية أنماط من القيادة ينتج عنها أربعة أساليب أساسية في القيادة (الشيبي، 1982):

1. **المنفصل** (Separated): ويتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقات.
2. **المتصل** (Related): يتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقة.
3. **المكرس** (Dedicated): ويتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقة.
4. **المتكامل** (Integrated): ويتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقات. ويوضح الشكل رقم (5) الأساليب القيادية كما حددها (ردن) وفق نظرية الأبعاد الثلاثة.



شكل رقم (5)

الأساليب القيادية وفقا لنظرية الأبعاد الثلاثة

المصدر: الشيبي، حميد (1982)، الموقف المؤثر للقائد الإداري وفقـا لنظريـة الأبعـاد الثلاثـة D – 3 Theory، مجلة كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، المجلد الثامن 1981– 1982، ص54.

وقد قام (ردن) بوصف ثمانية أنماط قيادية مستخدماً التفاعل بين الأبعاد الثلاثـة وهذه الأنماط هي:

1. **المتهـرب** (The Desrter): ويعني أن المدير لا يعطـي اهتمامـاً للعمـل، والعلاقات بين العاملين.
2. **البيروقراطي** (Bureaucrat):وهذا النمط متزن في العمل والعلاقـات بـين العاملين.
3. **المبشر** (The Missionoy): وهو النمط المتدني في العمل، والفعالية وعال في العلاقات بين العاملين.
4. **المطور** (The Developer): وهو عال فـي الفعاليـة، والعلاقـات بـين العاملين، ومتدن في العمل.
5. **المتسلط** (Autocrat): وهو متدن في العلاقات والفعالية، وعال في العمل.
6. **المحسن** (The Benevolent): وهو متدن في العلاقات، وعال في العمـل والفعالية.
7. **الموفق** (The Compromiser): وهو عال في العمل وفي العلاقات بين العاملين.
8. **الإداري** (Executive): وهو عال على الأبعاد الثلاثة (الشيبي، 1982)

ثالثاً: نظرية فروم و يتون (Victor Vroom & philip Yetton , 1973)

طور فروم و ويتون نظرية القيادة معتمدين على فرضـية مفادهـا أن اتخـاذ القرارات هي الوظيفة الرئيسة للقيادة، وسمي هذا النمـوذج بـالنموذج المعيـاري (Normative model) فهو لا يتنبأ بالسلوك المناسب للقائد في اتخـاذ القـرارات، ولكنه يقدم أشبه ما يكون بالوصفة الطبية التي تساعد صانع القرار على إتباعها.

وتعتقد هذه النظرية أن القائد عند اتخاذ القرارات يتبع واحدا من عدة أساليب تتراوح بين اتخاذ القرار بطريقة منفردة (اوتوقراطية) إلى اتخاذ القرار على أسـاس الإجماع (المشاركة الكاملة)، وقد ميز فروم و ويتون بين خمسة أنماط قيادية مختلف باختلاف درجة المشاركة في صنع القرار (Jago & Vroom, 1988):

1. **النمط الأول:** والذي يتخذ القائد بموجبه القرار منفرداً بالاعتماد على المعلومـات المتوفرة لديه أثناء اتخاذ القرار.
2. **النمط الثـاني:** والذي يحصل بموجبه القائد على المعلومات اللازمة لحل المشكلة من المرؤوسين وبعد ذلك يتخذ القرار منفرداً.
3. **النمط الثالث:** حيث يشارك القائد بعض المرؤوسين الذين لهم علاقـة بالمـشكلة للحصول على المعلومات المتعلقة بالمشكلة بطريقة فردية، ويأخذ منهم الأفكـار والمقترحات ويتخذ القرار منفرداً.
4. **النمط الرابع:** وفيه يشرح القائد المشكلة مع المرؤوسين بشكل جماعي للحـصول على المقترحات، وبعدها يتخذ القرار الذي يراه مناسباً بغض النظر عن موقـف المرؤوسين.
5. **النمط الخامس:** حيث يشارك القائد مرؤوسيه في مناقشة المشكلة للبحـث عـن الحل والوصول إلى حل جماعي بحيث يصل الجميع إلى القرار معاً.

ويطرح النموذج أسئلة تعكس عوامل موقفية ترتبط بمشكلة تحتاج إلـى حـل وتكون الإجابة عن هذه الأسئلة مؤشراً لتحديد النمط القيادي المناسب وهذه الأسـئلة هي (Jago & Vroom, 1988):

1. هل هناك حاجة إلى قرار ممتاز؟
2. هل يمتلك القائد المعلومات الكافية لاتخاذ قرار ممتاز؟

3. هل المشكلة مركبة ومعقدة؟
4. هل قبول المرؤوسين ضروري لتنفيذ القرار بطريقة جيدة؟
5. هل سيقبل المرؤوسين القرار في لو اتخذه القائد منفرداً؟
6. هل أهداف المرؤوسين هي ذاتها أهداف المنظمة؟
7. هل يمكن أن يكون الحل المفضل هو الصراع بين المرؤوسين؟

وتقترح هذه النظرية على القائد الاعتماد على أسلوب الجماعة والمشاركة في اتخاذ القرار بهدف الوصول إلى إجماع على قرار معين.

رابعاً: نظرية المسار والهدف لهاوس.

تعد نظرية المسار والهدف التي قدمها روبرت هاوس (House, 1977) محاولة لربط السلوك القيادي ودافعية ومشاعر المرؤوسين، فهي تقرر أن فعالية القائد تتوقف على الأثر الذي يحدثه سلوكه ونمط قيادته على دافعية المرؤوسين للأداء وعلى رضاهم واتجاهاتهم النفسية. وفي عام (1974) تم إجراء تطوير على هذه النظرية من قبل (هاوس وميشيل وقريفن) واستخدمت النظرية في محاولتها تفسير أثر السلوك القيادي على دافعية أداء المرؤوسين، ورضاه أربعة أنماط من السلوك القيادي وهي (مصطفى، 2001):

1. **القيادة الموجهة:** (Directive Leadership) وفق هذا النمط القيادي فإن القائد هو الذي يحدد ما هو متوقع من المرؤوسين أن يقوموا به، وقيامه بتوجههم فيما ينبغي عليهم عمله وإتباعه، وذلك دون أن يتيح لهم فرصة المشاركة أو إبداء الرأي.
2. **القيادة الإنسانية (المساعدة):** (Supportive Leadership) والقائد في هذا النمط يتعامل مع المرؤوسين بود ويهتم بحاجاتهم ومشاعرهم ويحقق رغباتهم.
3. **القيادة المشاركة:** (Participative Leadership) ويقوم القائد بالتشاور مع مرؤوسيه وأخذ آرائهم ومقترحاتهم قبل أن يقوم باتخاذ القرار.
4. **القيادة المهتمة بالإنجاز** (Achievement – oriented leadership) ووفقا لهذا النمط يحدد أهدافاً طموحة لإنجاز العمل، ويتوقع من المرؤوسين أن يبذلوا

قصارى جهودهم من أجل تحقيق هذه الأهداف، وهو بالتالي يظهر لهم ثقته في قدرتهم على الوصول بالأداء إلى الأهداف العالية التي يتوقع منهم إنجازها.

وتفترض هذه النظرية أن نمط القيادة الفعال هو النمط الذي ييسر تحقيق أهداف المرؤوسين، ويوضح لهم أساليب ومسارات تحقيق هذه الأهداف، وهو ذلك النمط الذي يرفع من مستوى دافعية المرؤوسين ورضاهم.

خامساً: نظرية هيرسي وبلانشرد: (Maturity of followers)

تمثل هذه النظرية امتداداً لفكرة مدرسة جامعة اوهاويو في القيادة، وأيضا لشبكة بليك وموتون، واستخدم هيرسي وبلانشرد بعدي السلوك القيادي (الموجه للاهتمام بالعمل، والموجه للاهتمام بالعلاقات) لوصف أربعة أنماط قيادية. واستخدما بعداً واحداً لوصف طبيعة الموقف الذي تمارس فيه القيادة، وهذا البعد هو مقدار النضج الوظيفي للفرد أو المجموعة فيما يتعلق بقدرتهم على تحقيق أهداف ممكنة، وقد أظهرت هذه النظرية أنه لا يوجد أسلوب قيادي فعال لكل موقف قيادي، وإنما لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، وكلما كان الأسلوب متناسبا مع الموقف كان أكثر فعالية من خلال تفاعل العناصر التالية (مصطفى، 2001):

1. الاهتمام بالإفراد.
2. الاهتمام بالعمل.
3. النضج الوظيفي.

وقد أطلق على هذه النظرية نظرية النضج الوظيفي للعاملين (Maturity of followers)، وتشير النظرية إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين واستعدادهم للعمل، ويقصد بدرجة النضج قدرة العاملين، ورغبتهم في تحمل المسؤولية والقيام بالعمل، ويقاس نضج العاملين في حدود العمل الذي يقوم به لذلك يمكن أن يكون المرؤوس ناجحاً بصورة كافية بالنسبة لعمل محدد، وغير ناضج بالنسبة لعمل آخر كما تختلف درجة النضج من مرؤوس لمرؤوس ومن عمل إلى آخر (Heresy, p. & Blanchard, k.h.1993).

ويتحدد النضج للمرؤوسين بعنصرين يتمثل العنصر الأول في النضج الوظيفي كالرغبة في العمل والاستعداد لتحمل المسؤوليات، والقدرة على إنجاز

المهام، وخبرة الموظف، في حين يتمثل العنصر الثاني في النضج السلوكي كعلاقات الموظف مع مرؤوسيه أو زملاءه أو المتعاملين معه، ويقدم هيرسي وبلانشرد أربع درجات للنضج وهي(آل ناجي، 2001):

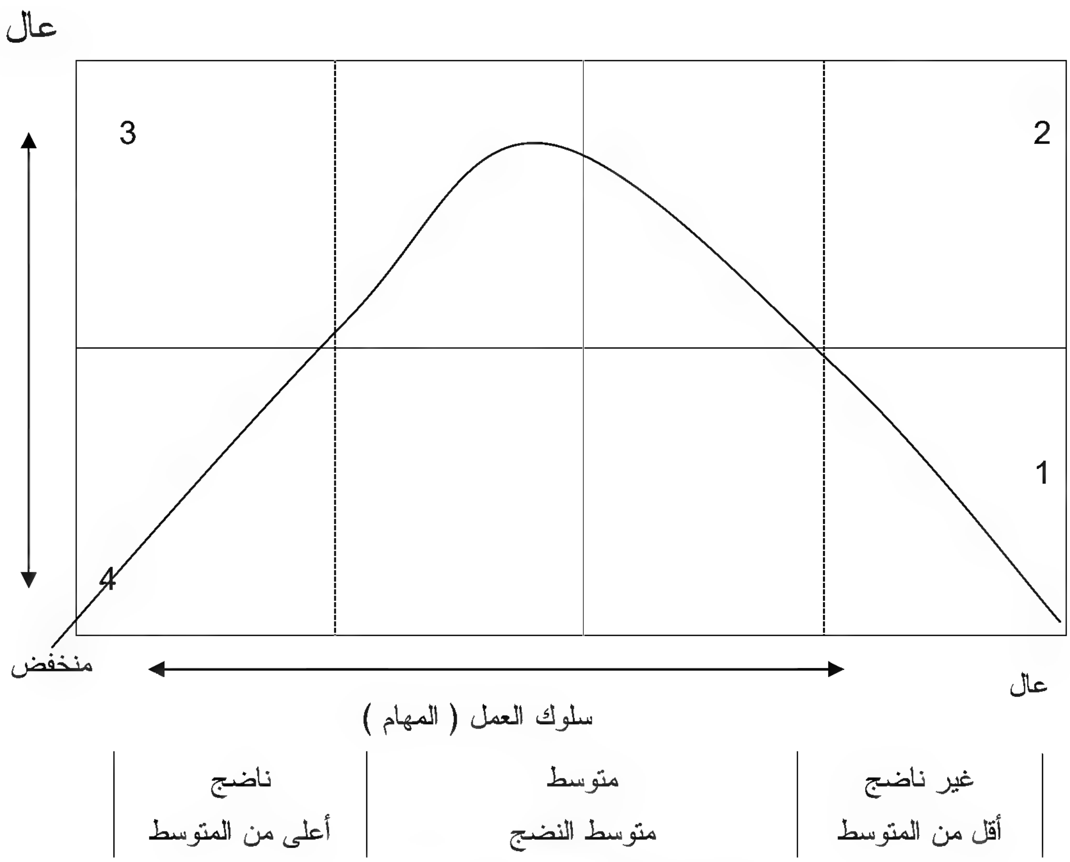
الدرجة الأولى: نضج منخفض: حيث يكون الموظف جديدا في عمله وفي علاقاته، فلا يعرف العمل الذي سيقوم به أو المهمة الموكلة له ، ويكون غير قادر على القيام بالأعمال والمهام الموكلة له لأنه ليس لديه الخبرة الكافية لأداء العمل، وتكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة فليس لديه القدرة أو الرغبة على تحمل المسؤولية، وهذا يتطلب من القائد اللجوء إلى النمط الآمر حيث يقدم لهذا الموظف توجيهات محدده كيف، ومتى، ومع من ينجز العمل.

الدرجة الثانية: نضج ما بين منخفض ومتوسط: حيث يكون لدى الموظف الرغبة والحماس للعمل ولديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤوليات، ولكن ينقصه الخبرة في مجال العمل، لذا يلجأ القائد وفق هذه المرحلة من النضج إلى النمط المسوق، والذي يهتم بتشجيع الموظف ومساندته ، وإتاحة الفرصة له لإبداء الرأي، وهنا يعرض القائد على الموظف الأفكار بقصد تبنيها بالرغم من أنها ستكون قيد التنفيذ في العقل الباطن للقائد (آل ناجي، 2001).

الدرجة الثالثة: نضج ما بين المتوسط والعالي: حيث أصبح لدى الموظف الخبرة والدراية في إنجاز العمل، ولكن تدنت لديه الرغبة والحماس والروح المعنوية نتيجة لازدياد المسؤوليات الملقاة على عاتقه، وهذا يتطلب من القائد اللجوء إلى النمط المشارك حيث يهتم القائد ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع الموظفين بصورة اكبر من اهتمامه بالعمل.

الدرجة الرابعة: نضج عال: حيث يكون المرؤوس على درجة عالية من النضج الوظيفي، وأصبح لديه الخبرة والمهارة والرغبة في إنجاز الأعمال والمهام الموكلة له، كما يتميز الموظف بالنضج الشخصي، لذا يلجأ القائد إلى النمط المفوض، والذي يتميز بتفويض السلطة، وإعطاء الحرية في الأداء للموظف، والتقليل من التوجيه والمساندة المكثفة لعدم حاجة الموظف إلى ذلك، ويكون دور

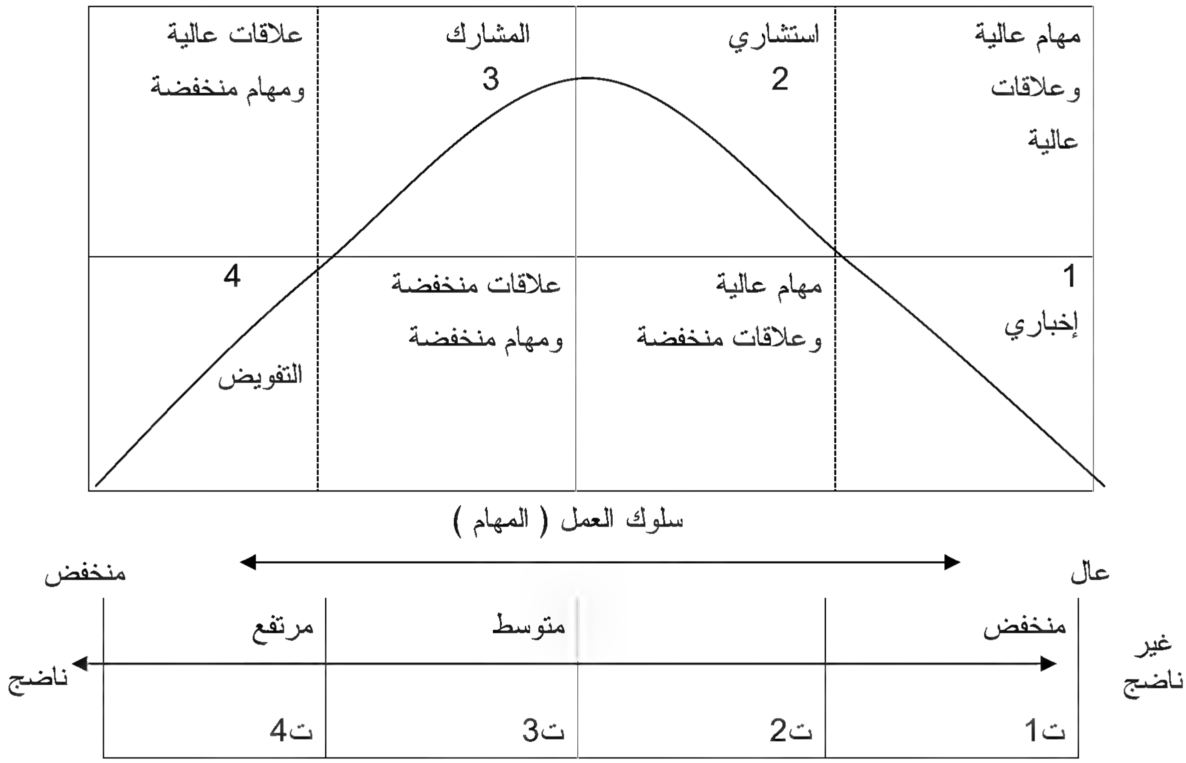
القائد كاستشاري في الظروف التي يحتاج الموظف المساعدة فيها، ويوضح الـــشكل رقم (6) مستوى القيادة والنضج.



شكل رقم (6) القيادة والنضج

المصدر:

Heresy ، p. & Blanchard ،k. h (1993). Management of organizational behavior. utilizing human resources ،6th ed. prentice- hall international editions. P: 321



شكل رقم (7) مستوى نضج المرؤوسين

المصدر:

Heresy ، p. & Blanchard ،k. h (1993). Management of organizational behavior. utilizing human resources ،6th ed. prentice- hall international editions. P:485

ومن خلال التفاعل بين العناصر الثلاثة السابقة الذكر انبثق عنها أربعة أنماط قيادية قسمها هيرسي وبلانشرد على النحو التالي:

1. **النمط الأول (الآمر Telling):** ويسمى أحيانا النمط المخبر وهو أسلوب عال في التوجيه (اهتمام عال في العمل)، ومنخفض في المساندة (متدني في العلاقات) (HIGHTASK – LOW RELATIONSHIP)، حيث يهتم القائد بالعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه، ويؤمن القائد بالتعليمات، ويشرف على إنجاز المهمة بدقة، ويكثف من السلوك التوجيهي، والتقليل من السلوك المساند، ويتناسب هذا النمط مع الأفراد غير القادرين أو غير المستعدين لتحمل المسؤولية لعمل الأشياء أو الذين يفتقرون

إلى الكفاءة (نضج وظيفي منخفض) رغم توفر الحماس والالتزام المهني لديهم لذلك فإن هذا النمط يقدم لهم توضيحاً لما يفعلون وكيف ومتى.

2. **النمط الثاني (المسوق- Selling) أو (الإقناع)** وهو أسلوب عال في التوجيه والمساندة (عال الاهتمام بالعمل، عال الاهتمام بالعلاقات) HIGH relation -HIGHTASK، ويهتم القائد بالعمل والعلاقات الإنسانية التي تربطه بمرؤوسيه، وهنا الأفراد غير قادرين، ولكنهم مستعدون لتحمل المسؤولية وهم واثقون غير إنهم بحاجة إلى مهارات لذا يستمر القائد في الأسلوب الأول ولكنه إضافة إلى ذلك يشرح القرارات، ويلتمس الاقتراحات ويتناسب هذا النمط مع الأفراد الذين مستوى نضجهم الوظيفي ما بين المنخفض والمتوسط أي مع المرؤوسين في بدايات تكيفهم للأعمال الموكولة لهم حيث يقدم لهم القائد النصح والتوجيه.
3. **النمط الثالث: (المشارك- Participating)** وهو سلوك منخفض في التوجيه وعال في المساندة (اهتمام متدن في العمل عال في العلاقات) HIGH relation - TASK law حيث يهتم القائد هنا بالعلاقات الإنسانية بشكل يفوق اهتمامه بالعمل، ويكون نضج الأفراد وظيفياً ما بين المتوسط والعالي. فالأفراد في هذا المستوى من النضج بان لديهم القدرة والمهارة اللازمة لإنجاز العمل، وتحمل المسؤولية لذلك يكتفي القائد بمساعدة مرؤوسيه في التوصل إلى الحلول عن طريق المشاركة.
4. **النمط الرابع (المفوض - Delegating)** وهو سلوك منخفض في كل من التوجيه والمساندة (اهتمام متدن في العمل، متدن بالعلاقات) LAW TASK - LAW relation . ويناسب هذا النمط الأفراد ذوي الاستعداد والنضج الوظيفي المرتفع، فالأفراد في هذا المستوى من النضج يكونون مستعدين وقادرين وواثقين لتحمل المسؤولية لذلك فإن نمط التفويض يقدم توجيها جيدا بشكل قليل يكون فعالاً مع الأفراد في هذا المستوى العالي من النضج. (Heresy p . & Blanchard, k, 1993).

سلوك عال في التوجيه ومنخفض في المساندة مشارك نمط 3	سلوك عال في التوجيه وعال في المساندة استشاري نمط 2
نمط 4 سلوك منخفض في التوجيه ومنخفض في المساندة التفويض	نمط 1 إخباري ومنخفض في التوجيه سلوك عال في المساندة

منخفض ← سلوك توجيهي مباشر → مرتفع

شكل رقم (8) نموذج القيادة الموقفية (أسلوب القائد) / هيرسي وبلانشرد

المصدر:

Heresy ، p. & Blanchard ،k. h (1993). Management of organizational behavior. utilizing human resources ،6th ed. prentice- hall international editions. P187

ويرى أصحاب هذه النظرية أن النمط القيادي المناسب لكل مستوى نضج يضمن التوفيق الصحيح بين كل من سلوك المهام والعلاقات، وأنه كلما نضج الفرد وظيفيا يتعين تغيير نمط القيادة.

وقد كشفت نتائج الدراسات التي أجراها هيرسي وبلانشرد أن النمطين المشارك والمسوق هما النمطان السائدان في المؤسسات التعليمية الأمريكية وبعض دول العالم التي تتميز بمستوى تعليم عال، كما أن هذين النمطين هما الأفضل لتميزهما بالاعتدال وعدم التسيب أو التسلط (الاغبري، 2000).

يتبين مما سبق أهمية هذه النظرية في الواقع العلمي والعملي التطبيقي، ويرى (Hoy & Miskel, 1978) أن هذه النظرية قد أوجدت تغييرا في مجال

القيادة الإدارية وأساليبها المتعددة حيث أبرزوا هذه الأهمية في قابليتها للتطبيق على كل من الأفراد والجماعات، كما أنها أخذت بالاعتبار علاقة كل من في التنظيم الهرمي والعاملين. وانطلاقا من هذه الأهمية ارتأى الباحث أن تكون هذه النظرية محورا لدراسته.

5.1.2 الاتجاهات الحديثة في القيادة

ظهر حديثاً مفاهيم جديدة للأنماط القيادية كالقيادة التحويلية والقيادة الشاملة وفيما يلي عرضا لأبرزها:

أ. القيادة التحويلية (Transformational Leadership)

يعد مدخل القيادة التحويلية مدخلا جديدا للقيادة حيث يسعى القائد لأحداث التغيرات الايجابية في طريقة أو طرق أداء العمل وليس لمجرد المكافأة أو العقاب بالنسبة لما يؤدى تقليديا من أعمال، ويأخذ القائد التحويلي بمبدأ الإدارة بالاستثناء حيث لا يتدخل في العمل طالما أن العمل يسير بشكل طبيعي، وبدون أحداث غير عادية تبرر تدخله، وهو يتابع أداء مرؤوسيه، ويصحح ما يحدث من انحرافات في الأداء (مصطفى،2001) والقائد التحويلي يسعى إلى تحويل المواقف السلبية إلى مواقف ايجابية ويستفيد في ذلك من الموارد المتاحة وهو دائم البحث عن الفرص ويعمل على متابعة التغيرات والتطورات الداخلية والخارجية.

سمات القائد التحويلي:

يتميز القائد التحويلي بالعديد من الخصائص والسمات التي تميزه عن غيره من القادة، ويمكن إبراز أهم هذه الخصائص على النحو التالي (مصطفى، 2001):

1. **القائد التحويلي له رؤية مستقبلية:** فهو يقدم رؤية مثيرة للمدى المثالي الذي يجب أن تبلغه الإدارة مستقبلا وكيف يمكن أن يبلغه.
2. **القائد التحويلي متمكن في الاتصال:** فهو يخاطب الناس وفقا لخصائص كل فرد وخلفيته الثقافية، كما أنه يستخدم رموزا مثيرة، ومصطلحات جديدة في طريقة اتصاله وتفاعله مع الأفراد.

3. **القائد التحويلي له مصداقية:** فالناس عادة يؤمنون بنزاهة واستقامة القائد لدرجة أن البعض قد يضحي بالكثير في أتباعه لرسالة ورؤية القائد الجذاب.
4. **القائد التحويلي يشعر أعضاء المجموعة بالقدرة والثقة بالنفس:** فهو يساعد أعضاء المجموعة على النجاح من خلال وضع مهام أو معايير أداء مناسبة لمستوى قدراتهم، ويسعى لزرع صورة مشرقة في نفوس المرؤوسين لإدراك ذاتهم، وعندما ينجحون يبدي تقديره لهم ثم يعطيهم مهاما أعلى صعوبة وهكذا.
5. **القائد التحويلي لديه طاقة كبيرة:** وهو مزود لأتباعه بالطاقة.

هذا وترتكز القيادة التحويلية على ما هو أكثر من مسايرة المرؤوسين ومحاولة إقناعهم بالعمل إلى توجيه محاولات التأثير، ومحاولة إثارة الأتباع والمرؤوسين نحو الإدراك الواسع للنتائج المهمة، وأن هذا المستوى الواعي من الإدراك يزود القائد بالرؤية والثقة بالنفس لتحقيق الأهداف المرسومة (Sergiovanni, 1999).

ب. القيادة الشاملة:

تتضمن القيادة الشاملة مجموعة من ميادين الأداء القيادي والتي يتطلب كل منها رزمة من المبادئ، والمهارات القيادية، والظروف المناسبة لإحداث التغيير المنشود، ويمكن تعريف القائد الشامل بأنه القائد الذي يجمع ويجسد كافة المهارات والكفايات الأدائية المطلوبة لتدعيم أسس التغيير الايجابي البناء داخل مؤسسته ويتحمل مسؤوليات العمليات الأساسية التي تحقق التغيير المنظم بنجاح (مؤتمن، 2004).

مبادئ القيادة الشاملة:

1. التواصل الصادق والصريح مع كافة العاملين في المؤسسة التربوية مما يجعلهم على علم ودراية دوماً بكافة الأحداث والفعاليات والأنشطة التي تتم فيها، إضافة إلى تحفيزهم بصورة مستمرة وإشعارهم بأنهم عناصر رئيسية في المؤسسة، وبأنهم محط الأنظار وبؤرة الاهتمام.
2. بناء العلاقات الإيجابية الفاعلة بين كافة الأطراف المساهمة في العملية التربوية، والتي تؤكد كرامة كل فرد وأهمية دورة ومشاركته الحقيقية في العمل المؤسسي المنظم.

3. الاعتراف بجهود الآخرين ومساهمتهم الفعلية مما ينعكس أثرة في تهيئة مجموعة عمل ملتزمة بوجباتها متمكنة من عملها، وقادرة على التخطيط لمستقبلها. فالقائد الشامل لا يعتقد بأنه هو الذي يمنح السلطة للآخرين ويمكنهم من عملهم بل على العكس هو يرى أن كل فرد من العاملين معه لدية طاقة هائلة داخل ذاته وان دوره كقائد يتلخص في تهيئة العمل المناسب الذي تسمح لهذه الطاقة بالتعبير عن نفسها وتحقيق النجاح الملموس.
4. التحفيز الجماعي أو المكافأة الجماعية المشتركة التي تنسجم مع إنجازات المجموعة إذ يقوم القائد الشامل بتوزيع المكافئات المادية والمعنوية على جميع الأشخاص الذين ساهموا فعلا في إطار العمل الجماعي في تحقيق الأهداف المتفق عليها وبشكل يتناسب مع جهودهم المبذولة (مؤتمن، 2004).

أما بالنسبة لميادين الأداء للقيادة الشاملة فتتضمن ما يلي (مؤتمن، 2004):

1. **قيادة الرؤية:** ويسعى القائد الشامل إلى دمج العاملين معه حيث يسعى إلى تهيئة إمكانيات إبداعية لتشكيل توجه المؤسسة وأدائها المستقبلي، فالقائد المعني بالرؤية ينظر إلى ما هو ابعد من الأمور المجربة أو الواقعية فهو يسعى جاهدا لبناء وتدعيم توجه مستقبلي إبداعي للمؤسسة في هذا العالم المتسارع.
2. **قيادة القيم التنظيمية:**ويسعى القائد الشامل إلى تحديد وتطوير الغايات والأهداف الفردية والتنظيمية ومتابعة السعي لتحقيقها، ويعمد إلى توضيح كيف يمكن أن يساهم عمل كل فرد في إنجاز أهداف المؤسسة وتطويرها.
3. **قيادة الثقافة المؤسسية:**ويعمل القائد الشامل على دمج كل العاملين في المؤسسة في عملية إحداث التغيير الايجابي المثمر، ومحاولة بناء وتطوير ثقافة مؤسسية تدعم التغيير، وتشجيع الإبداع، وتعزز العلاقات بين العاملين، وتدعو إلى تحقيق الجودة وتهتم بتطوير اتفاق جماعي بخصوص ضرورة تحقيق الإبداع وإنجاز النوعية في المؤسسة.
4. **قيادة الجودة النوعية:** ويعني هذا الميدان بتحقيق الجودة والنوعية في المؤسسة من خلال بناء القدرات والاستراتيجيات المؤسسية الهادفة إلى

إحداث التحسن المستمر، فالقائد الشامل يسعى لرفع الكفاءة الفردية والمؤسسية لتحقيق التحسن المستمر، ودعم التغيير الايجابي، كما يعمل على الارتقاء بمعايير الأداء المتبعة في المؤسسة وبما يحقق النتائج النوعية، كما يسعى القائد الشامل إلى توظيف عنصري الوقت والمعلومة الدقيقة واستثمارها بكفاية وفعالية بهدف تطوير قدرات المؤسسة ورفع كفاءتها.

5. **قيادة الخدمات:** ويعني هذا مساندة العاملين في المؤسسة لتنفيذ رسالتها ورؤيتها وإنجاز أهدافها.

2.2 القيم الإدارية

1.2.2 تعريف القيم

تعد القيم Values من المفاهيم السهلة الممتنعة، فهي سهلة بسيطة واسعة الانتشار بين عامة الناس تستخدم لوصف ما هو مرغوب ومفضل من أنماط السلوك (كاظم، العبيدي، الجبوري، 2000). ومن الصعوبة بمكان القول أن هنالك تعريفا واحدا متفقا عليه لمفهوم القيم وذلك لارتباطها بالأفراد، فالأفراد يختلفون في أمور كثيرة كالإدراك والشخصية والاتجاهات والقيم (العميان، 2002) وقد بين (خروف، 1998) أن هذا التباين في تحديد مفهوم القيم يعود إلى كون مفهوم القيم مرتبط بالتراث الفلسفي من جهة، وإلى اعتبار أن مفهوم القيم يمثل نقطة تقاطع بين مجموعة من العلوم والمعارف كالفلسفة وعلم الاجتماع والاقتصاد والتربية من جهة أخرى.

وفي المعنى اللغوي لكلمة (قيم) فقد جاء على لسان العرب أن القيم (جمع قيمة) هي ثمن الشيء، نقول قوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام (ابن منظور، بلا:مجلد 12)، وقد ورد في القرآن الكريم كلمات تعود في أصلها إلى مادة الفعل (قوَم) ومنها قوله تعالى (دينا قيما) أي ثابتا، مقوما لأمور حياة الناس وآخرتهم، أما بالنسبة للسنة النبوية الشريفة فقد ورد في مسند الإمام احمد (قالوا يا رسول الله لو قومت لنا، فقال الله هوا لمقوم). أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمتها (القيسي، 1995).

لقد ورد في الأدبيات التي تعرضت لموضوع القيم الكثير من التعريفات لمفهوم القيم فقد ورد في المعجم التربوي أن القيم هي "كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام والقيم بعامة هي موجهات للسلوك" (الرشيد، 2000، ص 33). ويشير وليامز (Willams) في الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية أن مصطلح القيم يشير إلى مجموعة من الرغبات والميول والأولويات والواجبات والالتزامات الخلفية والأمنيات والمتطلبات والاحتياجات وأشكال أخرى من الاهتمامات الاختيارية (الزدجالي، 1999).

ويرى (زاهر، 1986): "أن القيم هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتماماته". ويعرف (الحنيطي، 2003): "أن القيم عبارة عن مجموعة من التصورات والأفكار والرغبات المكونة لدى الفرد أو الجماعة حيال الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص، وتعمل على توجيه أقوالهم وأفعالهم وسلوكا تهم في التعامل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتم اكتساب القيم عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية وعن طريق الخبرات والتجارب في الحياة. ويعرفها (أبو العينين وآخرون، 2003) بأنها مجموعة من المعايير والأحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته وتتجسد القيم من خلال الاجتماعات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

أما رو كيش (Roakech, 1973) فقد عرف القيم بأنها "اعتقاد ثابت نسبياً يمثل تفضيلاً بشكل من إشكال السلوك أو هدف من أهداف الحياة "، ويعرف (مندل وجوردان، 1981، 14): "القيم بأنها هي ما يعتبره الفرد مهما وهي أكثر شيء يهم الفرد ومن اجلها وبها يعيش ويضحي، ويتم التعبير عنها على شكل آراء عما هو

صواب وحق وعدل". ويرى هوفستاد (Hofstad, 1990: 8) فيرى أن القيم هي اعتقادات عامة تحدد الصواب والخطأ والأشياء المفضلة من غير المفضلة.

يلاحظ من التعريفات السابقة أن القيم موجهات لسلوك الأفراد في المجتمع من خلالها يستطيع الفرد الحكم على ما هو مقبول من الأفعال والأقوال مما هو غير مقبول، وأنها مفاهيم دينامية مؤثرة ومتأثرة بالمتغيرات المحيطة سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تكنولوجية أم سياسية وغيرها (حمود، 2002).

ويعرف الباحث القيم بأنها "مجموعة من الأفكار والاعتقادات والتصورات التي يعتنقها الفرد ويؤمن بها وتعمل كموجه لتصرفاته وسلوكا ته نحو ما هو مرغوب فيه أو عنه ، وما هو صحيح وخاطئ".

أما بالنسبة لتعريف القيم الإدارية فشأنه شأن تعريف القيم فلم يكن هناك تعريف واحد متفق علية للقيم الإدارية، فيعرفها (المصري، 1986) بأنها مجموعة من القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها ليكون ناجحا في تعامله مع الناس، ناجحا في مهنته ما دام قادرا على اكتساب ثقة زبائنه والمتعاملين معه من زملاء ورؤساء ومرؤوسين. وترى (المبسلط، 1999) أن القيم الإدارية عبارة عن الأفكار والمعتقدات والفلسفة التي يعتنقها العاملون في المؤسسة وتحرك سلوكهم وتعكس التماسك والتكامل بين أعضاء المؤسسة كما تعكس هذه القيم ثقافة المؤسسة، ويعرفها (الكبيسي، 1986) بأنها مجموعة من القيم العامة وهي قيم خاصة تخص منظمة معينة بذاتها وتتصف هذه القيم بارتباطها بالسلوك التنظيمي، ومن ثم تتحدد من خلال العلاقات التي تربط العاملين برؤسائهم وبزملائهم والمتعاملين معهم. وترى (عبدالله، 2000) أن القيم الإدارية هي مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي توجه سلوك المديرين نحو غايات أو وسائل يختارها المديرون لأنهم يؤمنون بها وتحدد النهج الذي ينتهجونه في إنجازهم لأعمالهم وإدارتهم لمنظماتهم واتخاذهم لقراراتهم.

كما يعرفها (سرطاوي، 2002) بأنها مجموعة المعايير والسلوكيات والتصرفات والإشارات وأساليب التعامل التي تصدر عن الموظفين ويراها ويلمسها العملاء والمجتمع الذي تتواجد فيه المنظمة.

أما إنز (Enz, 1988, P28) فيعرف القيم الإدارية بأنها مجموعة المعتقدات التي يحملها الفرد أو الجماعة والتي تتعلق بالغايات والوسائل التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها أما فرانسيس (Francis, 1990, P5) فيعرفها على أنها الاعتقاد الذي تبنى عليه الأعمال في المنظمة وتعمل على تحديد الاختيار بين الصالح والسيئ وبين المهم وغير المهم وتعمل على توجيه السلوك في المنظمة.

ويعرف فليكس (Felix, 1984) القيم الإدارية بأنها مجموعة المبادئ المدونة أو غير المدونة والتي تأمر أو تنهى الفرد (الموظف)عن سلوكات معينة تحت ظروف أو مواقف معينة وما هي إلا انعكاس للقيم التي يتخذها الفرد كمعايير تحكم وتوجه سلوك.

مما تقدم وعلى الرغم من الاختلاف والتباين في تعريف القيم بشكل عام والقيم الإدارية بشكل خاص ، فإن هناك قدرا من الاتفاق على:

1. أن القيم تمثل أحكاما معيارية يتم بمقتضاها تقويم سلوك الأفراد والجماعات وتحديد ما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه.
2. أن القيم تمثل توجها إيجابيا أو سلبيا حيال بعض الأشياء أو المواقف.
3. أن القيم تمثل أهدافا معينة في الحياة يسعى الفرد إلى تحقيقها ، وهي في وقوفها كأهداف تمثل إطارا مرجعيا يحدد سلوكيات الفرد لتحقيق هذه الأهداف.

ويعرف الباحث القيم الإدارية " مجموعة المبادئ والمعايير والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد وتعمل على توجيه سلوكه الوظيفي ضمن إطار العمل ".

2.2.2 مكونات القيم الإدارية:

تتكون القيم من ثلاثة أبعاد وهي (الزدجالي، 1999):

1. **البعد المعرفي:** ويقصد به ما يعرفه الفرد من خبرات ومعلومات كوّنها حول موضوع معين وتشمل المفاهيم والحقائق والمعارف ويعتبر"الاختيار" معيار هذا البعد أي أن الفرد ينتقي القيمة من بين بدائل مختلفة بحرية بحيث ينظر الفرد في عواقب اختيار كل بديل ويتحمل مسؤولية ذلك، ويعتبر الاختيار

المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون مـن الخطـوات التالية:

أ. تعرّف القيمة واستكشاف البدائل الممكنة.

ب. النظر في عواقب كل بديل.

2. **البعد الوجداني:** ويقصد به الانفعالات التي يصطبغ بها سلوك الفرد، وميله في الموقف أو المواقف التي تنشط فيها القيم نحو توجه معين ويعتبر التقدير معيار هذا البعد وهو المستوى الثاني في سلم مكونات القـيم ويتكـون مـن الخطوات التالية:

أ. الاختيار الحر.

ب. الشعور لاختيار القيمة.

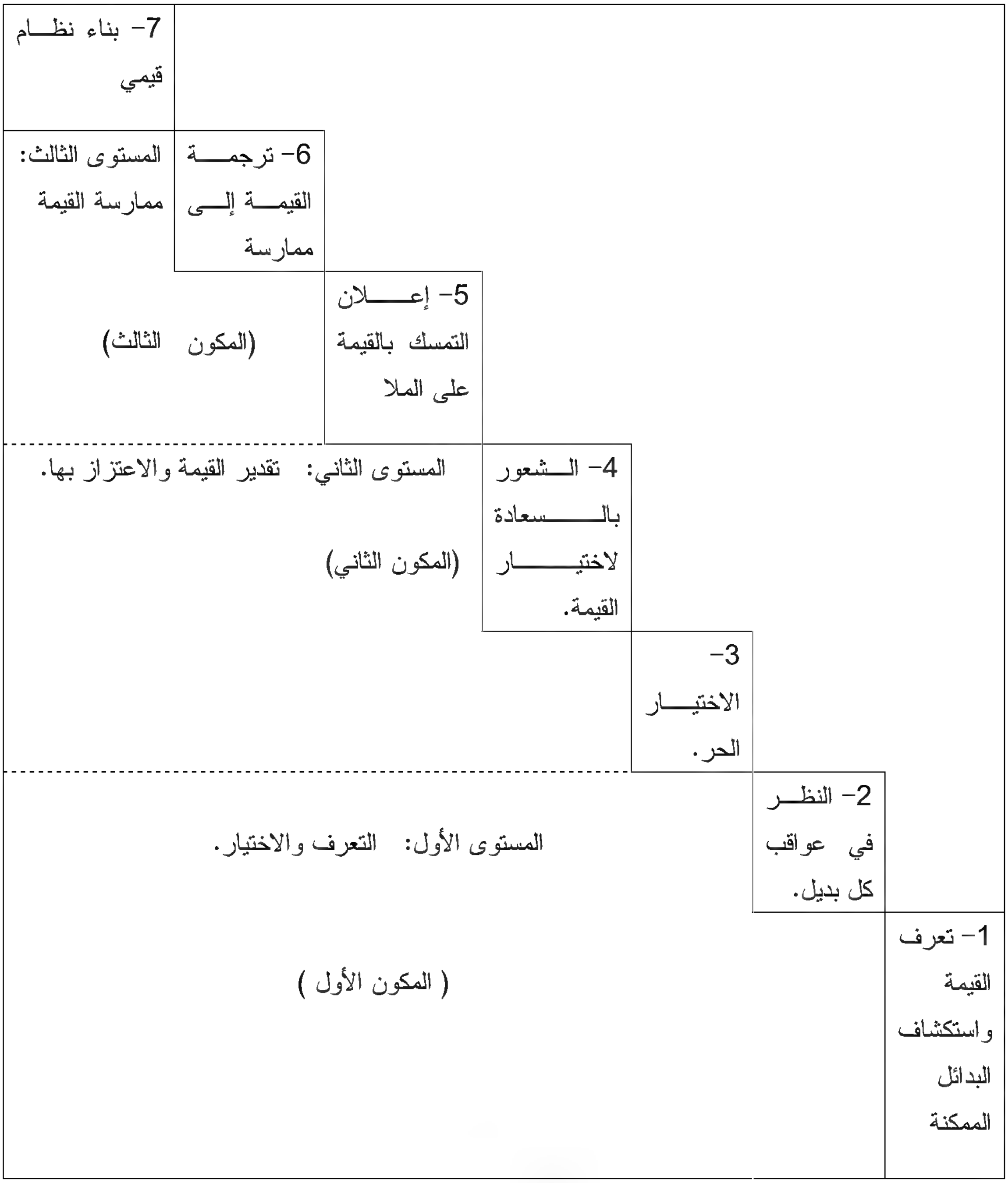
3. **البعد السلوكي:** ويتمثل في الكيفية التي يجب أن يسلكها الفرد تجـاه موقـف معين ومعياره"الممارسة"وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم مكونـات القيم ويتكون من الخطوات التالية:

أ. إعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

ب. ترجمة القيمة إلى ممارسة.

ج. بناء نظام (نمط) قيمي.

وقد قام سايمون (Simon) المشار إليه بالزداجالي (1999) بتمثيل مكونـات القيم والعلاقات التي تربط بينها من خلال وصفها في سلم مكونات القيم كمـا هـو موضح في الشكل رقم (9).



الشكل رقم (9)

سلم مكونات القيم

المصدر: الزدجالي، أمينة. (1999). القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

3.2.2 مراحل تطور القيم الإدارية

مما يجدر الإشارة إليه أن القيم الإدارية تتميز بعدم الثبات بل إنها تتغير عبر الزمن مع تطور العلم والمعرفة والتطور في مختلف نواحي الحياة، ولقد تطورت القيم الإدارية بتطور المدارس الإدارية فتأثرت بالمبادئ والأفكار التي قامت عليها هذه المدارس ويمكن إبراز هذا التطور عبر مراحل رئيسة يمكن إدراجها على النحو التالي (فرانسيس، 1995، عبدالله، 2000، اللوزي، 2002):

1. المرحلة الأولى: وتسمى بالمرحلة العقلانية.

وهي مرحلة القيم المرتبطة بالمبادئ التي قامت على أساسها المدرسة الكلاسيكية والتي تنظر للإنسان على انه شبيه بالآلة ويتم تحفيزه مادياً، وكان فريدريك تايلور (Fredrek Taylor) هو الرائد في تحليل هذا المفهوم حيث اعتبر أن المفاهيم الرسمية والسلطة والتدرج الهرمي هي الوسائل التي يتم تصميمها لتأدية مهام معقدة وروتينية ومتكررة، ودعت المدرسة الكلاسيكية إلى إتباع النهج العلمي في الأداء وفق معايير محددة، وفي هذه المرحلة سادت القيم المادية والعقلانية، وقيم السلطة، واحترام الوقت كما سادت أيضا القيم التي تؤكد على الجوانب الرسمية والروتين.

2. **المرحلة الثانية: وتسمى بالمرحلة العاطفية.**

وهي المرحلة المرتبطة بحركة العلاقات الإنسانية وعلى رأسها دراسات هوثورن حيث سادت القيم التي تبين أن الأحاسيس والمشاعر ذات تأثير على الأداء والإنتاجية، كما سادت أيضا قيم الاهتمام بعلاقات العمل وقيم المحبة وروح الفريق والقيم التي تشجع على التنظيم غير الرسمي.

3. المرحلة الثالثة: وتسمى مرحلة المواجهة.

وقد ظهرت هذه المرحلة نتيجة لظهور الإتحادان المهنية والعمالية، وقد ساد في هذه المرحلة قيم الحرية في بيئة العمل، والولاء بين العاملين، والبحث عن الذات واستغلال الفرص.

4. **المرحلة الرابعة: وتسمى مرحلة الإجماع على الرأي.**

وهي مرحلة ظهور نظرية (X & Y) لمكريجور وقد ساد في هذه المرحلة قيم الحرية في العمل والمثالية والمحبة والسلام مقابل قيم السلطة.

5. **المرحلة الخامسة: وتسمى مرحلة الإدارة بالأهداف.**

وتتمثل بظهور عصر جديد من القيم الإدارية حيث ظهر ما يسمى الإدارة بالأهداف والتي نادى بها (بيتر دركر)، وتقوم فلسفة الإدارة بالأهداف على أساس المسؤولية المشتركة بين المدير والمرؤوسين بمعنى أن العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة واتخاذ قرارات هي عملية مشتركة بين المدير والمرؤوسين ومتطلبات فلسفة الإدارة بالأهداف تتبلور في تحديد الأهداف جماعيا في ضوء الإمكانيات المتاحة ومن ثم تنفيذها، وقد ساد في هذه المرحلة قيم المشاركة، وأن كل شخص ينبغي أن يكون لديه أهداف شاملة ومتفق عليها.

6. **المرحلة السادسة: وتسمى بمرحلة التطوير التنظيمي.**

وقد تميزت هذه المرحلة بتحليل الأفكار والمعلومات والتي من خلالها يمكن إيجاد تطوير تنظيمي من خلال فهم واقع الحال، ووضع خطة مستقبلية لما ترغب فيه المنظمة مستقبلا، وقد ساد في هذه المرحلة قيم التشجيع على التوجهات السلوكية والتطوير الذاتي، والاهتمام بنوعية ظروف العمل، والرضا الوظيفي، وتحليل الأفكار والمعلومات الإدارية، واستخدام منهجية البحث العلمي.

7. **المرحلة السابعة: وتسمى بالمرحلة الواقعية.**

وتمثل هذه المرحلة مزيجاً من مراحل التطور السابقة التي مرت بها القيم الإدارية عبر إدراك عمل المديرين لمفهوم القيادة وأهميتها ومراعاة ظروف البيئة المحيطة والتنافس وظهور مفاهيم ومصطلحات جديدة، وقد ساد في هذه المرحلة قيم مثل التنافس العالمي والتخاصية والبقاء للأصلح والاهتمام بالعمل الجاد، واستغلال الفرص الفردية والمسؤولية الذاتية.

4.2.2 تصنيف القيم الإدارية

لقد قام العديد من العلماء والباحثين بوضع العديد من التصنيفات المختلفة للقيم بشكل عام ولم يكن هنالك اتفاق حول المبادئ التي تستند إليها إطـارات التـصنيف، فمنهم من صنف القيم حسب المحتوى، ومنهم من صنفها حسب اتجاه القيم، وفريـق آخر صنف القيم حسب الشدة أو العمومية أو الوضوح (التابعي، 1985)، وبمـا أن هذه الدراسة تتعلق بالقيم الإدارية فسوف تقتصر على تصنيفات العلماء للقيم الإدارية دون غيرها، وفيما يلي عرضا لأبرزها:

1. **تصنيف كوين و روربـاخ (Quinn& Rohrarbuagh, 1981):** ويتـضمن هذا التصنيف ثماني قيم موزعة على أربعة محاور هي:

أ. قيم الهدف الرشيد: والتي تقوم على مبادئ النظريات الكلاسيكية ويشمل هـذا المحور على قيم التخطيط والإنتاجية.

ب. قيم العلاقات الإنسانية: وتعتمد على المبادىء والأفكار التـي سـادت فـي مدرسة العلاقات الإنسانية ويشمل على قيم التماسك وتنمية الموارد البشرية.

ج. قيم النظام المفتوح: والتي تنظر إلى المنظمة كنظام مفتوح تتفاعل مع البيئـة وتتأثر وتؤثر في عناصرها ويشمل على قـيم المرونـة والحـصول علـى الموارد.

د. قيم العمليات الداخلية: وتهتم بالأنشطة والعمليات التي تتم في المنظمة ويشمل هذا المحور على قيم إدارة المعلومات والضبط.

2. **تصنيف وولاك وزملاؤه:** وهو التصنيف الذي وضعه وولاك وجودال و ويجتنـغ وسمث (1971) ويتضمن عدد من المقاييس الفرعية ويختص كل منهـا بواحـدة من القيم الإدارية وهي (المحادين، 2002):

أ. الفخر والاعتزاز بالعمل: وتظهر هذه القيمة من خلال الـشعور بالمـسؤولية نحو العمل والرضا عنه والاهتمام أو التعلق به ومدى الإشباع الـذي يحققـه الفرد في عمله ودرجة الانضباط فيه.

ب. الاندماجية في العمل: ويسعى هذا المقياس إلى الكشف عن مدى انسجام الفرد مع عمله واندماجه فيه، كما يظهر من خلال تفاعله مع زملائه ورؤسائه في العمل ومشاركته في الفعاليات المختلفة التي يتطلبها.

ج. مقياس أفضلية العمل: ويتناول هذا المقياس قيمة تفضيل العمل أي باعتباره قيمة قصوى تتفوق على الأنشطة الأخرى، ويظهر ذلك من خلال عدد الساعات المكرسة للعمل، ودرجة أدائه والجهود المبذولة فيه.

د. القيمة الاقتصادية للعمل:ويركز على العائد المادي للعمل وأولويته ضمن اهتمامات الفرد وما يوفره للفرد من دخل بصورة خاصة.

هـ. القيمة الاجتماعية: ويهتم بالمكانة الاجتماعية للعمل ودوره في تعزيز العلاقات الاجتماعية وتحقيق الاستقرار الاجتماعي.

و. السعي (الحاجة)إلى الترقية:وترتبط هذه القيم بمدى السعي للوصول إلى مكانه أفضل في العمل واختيار المهن والأعمال التي تتيح فرص أفضل للترقية.

ز. مقياس الدافعية للإنجاز: ينظر هذا المقياس إلى درجة الإنجاز في العمل كقيمة ويتضمن النجاح والتحصيل والعطاء والإبداع وحسن الأداء في العمل.

ح. مقياس الانتماء للعمل: ويقيس درجة الانتماء كالولاء واستخدام الوقت وعدم إضاعته في قضاء الأمور الشخصية، والشعور بروح الجماعة في العمل والأداء.

3. **تصنيف (ديف فرانسيس ومايك وودكوك، 1995):** وفقا لهذا التصنيف فقد تم تصنيف القيم الإدارية إلى أربعة مجالات هي: (ديف فرانسيس ومايك وودكوك، 1995).

أ. إدارة الإدارة: وتعني تحديد الفئات الإدارية بدقة وعناية والعمل على تدريبها وتحفيزها لدورها في توجيه المنظمة نحو النجاح، ويضم هذا المجال ثلاثة قيم هي:قيم القوة، قيم الصفوة، وقيم المكافأة.

ب. إدارة المهمة: ويعني هذا المجال بضرورة أداء العمل بإتقان وانه يجب على الإدارة أن تتعامل مع قضايا ذات صلة بأداء العمل ويندرج تحت هذا المجال ثلاث قيم هي:قيم الفعالية، قيم الكفاية، وقيم الاقتصاد.

ج. إدارة العلاقات: ويعني هذا المجال بالعلاقة بين ما يتوقعه الأفراد من الإدارة وما تتوقعه الإدارة من الأفراد، وهنا تتعامل الإدارة مع قضايا ذات صلة بالحصول على أفضل إسهام من موظفيها ويندرج تحت هذا المجال القيم:قيم العدالة، قيم فرق العمل، وقيم القانون والنظام.

د. إدارة البيئة التنظيمية: وتعني انه يجب على الإدارة أن تتعامل مع وتتفهم جميع الجوانب البيئية المتعلقة بالتنافس والتعرف على البيئة التي يعمل فيها ويندرج تحت هذا المجال:قيم الدفاع، قيم التنافس، وقيم استغلال الفرص.

4. **تصنيف بوشهولز** (Buchholz, 1976) والذي يتضمن خمسة أنظمة قيمية هي:

أ. نظام قيم أخلاقيات العمل: ووفقاً لهذا النظام القيمي فان العمل شيء مقدس يجب أن يخلص فيه الفرد لأنه يمنحه الكرامة والشرف، كما أن فائدة الفرد للمجتمع تقاس بمدى ما يقدمه للمجتمع من عمل جيد ومخلص.

ب. نظام القيم التنظيمية: ويكتسب العمل معناه ضمن إطار هذه القيم من خلال مدى تأثيره في المجموعة التي يعمل فيها الفرد ومن خلال مدى إسهامه في التأثير في وضع الفرد ، وحالته في الهيكل التنظيمي وتبين هذه القيم أن العمل ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لخدمة اهتمامات ومصالح المجموعة في توظيف قدرات المجموعة لصالح الفرد بالشكل الذي يعزز نجاحه في المنظمة اعتماداً على قدراته في التكيف مع أراء ومعايير الجماعة التي يعمل معها.

ج. نظام القيم الإنسانية: ووفقاً لهذا النظام القيمي فإن العمل هو الوسيلة التي من خلالها يكتشف الفرد ذاته، ويحقق إنسانيته وتؤكد القيم الإنسانية على ضرورة الاهتمام بالإنسان في موقع العمل، والاهتمام بنموه وتطوره الإنساني أكثر من الاهتمام الذي يعطي للجوانب المادية في العمل.

د. نظام قيم المشاركة الجماعية:ووفقا لهذا النظام القيمي فإن العمل هو الأساس في إشباع الحاجات المتعددة للإفراد. وبما أن الفرد كائن اجتماعي فان إفساح المجال أمام الأفراد ليكون لهم دور بارز في العمل من خلال المشاركة في

القرارات وخاصة الأساسية منها الأمر الذي سيكون له الأثـر فـي تحجـيم اغترابهم وتعزيز إبداعاتهم بشكل متنامي.

هـ. نظام قيم الراحة (الفراغ): وتؤكد هذه القيم أن العمل شيء ضروري للعمل والإنجاز، ولكن يجب أن يكون هناك مجالات للراحة أثناء العمل حتى يشعر الأفراد بإنسانيتهم ويمارسوا هواياتهم، لأن ممارسة هذه الهوايات تساهم في تطور الفرد ونموه.

5.2.2 مصادر القيم الإدارية

القيم لا تأتي من فراغ فهي تنبع من مصادر عديدة تعمل على تـشكيل القـيم وصقلها ومن أهم هذه المصادر:

1. **الأسرة:** تعد الأسرة من أهم المصادر التي تتولى غرس قيم الثقافـة العامـة للمجتمع ككل في نفوس الأفراد، فالأسرة تعمل على غرس القيم التي تـؤمن بها في نفوس أفرادها، ومن المعلوم أن في كل أسرة مجموعة مـن أشـكال السلوك والاتجاهات والعادات والتقاليد والميول التي تعمـل الأسـرة علـى ترسيخها في نفس أفرادها، وعندما ينتقل الفرد إلى عمله يحمل هذه القيم التي اكتسبها من أسرته إلى المؤسسة إلى يعمل فيها فالفرد الـذي تربـى علـى الأمانة والصدق والنزاهة سوف ينقل هذه القيم إلى بيئة العمل ويلتزم بها ولا يستطيع الخروج عنها (الزدجالي، 1999).
2. **التعاليم الدينية:** فالدين هو المصدر الرئيس لقيم كثيرة فالتعاليم الدينية تحض على الاستقامة، الاعتدال، الطاعة، الولاء، النزاهـة فـي العمـل، وإتقانـه فالرسول صلى الله عليه وسلم يقول: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عمـلا أن يتقنه" (القريوتي ، 1993).
3. **التنشئة الاجتماعية:** ويلعب المجتمع دورا مهما في تشكيل القيم وترسـيخها خصوصا الإنسانية منها، ويكتسب الفرد قيمه بشكل أساسي مـن الأسـرة، فالفرد الذي يعيش في مجتمع ماله قيم وعادات مختلفة تختلف قيمه عن فـرد يعيش في مجتمع آخر فالقيم المادية كقيمة النقود في المجتمع الغربـي لهـا

وزن وقيمة كبيرة أكبر من قيمتها للفرد الذي يعيش في مجتمع زراعي حيث لا يعير النقود نفس القيمة، وتتشكل قيم الفرد المستمدة من المجتمع من خلال تفاعله مع مؤسسات المجتمع ابتداء من الأسرة والنادي والجمعيات وغيرها من المؤسسات المجتمعية (حريم، 1997).

4. **الخبرات السابقة:** تعتبر خبرة الشخص مهمة وتظهر في الأوزان والقيم التي يعطيها للأشياء كالشخص الأمي الذي لم يتعلم يعطي قيمة كبيرة للتعليم بسبب حرمانه منه (القريوتي، 1993).
5. الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: فعضوية الفرد في الجماعات تعتبر مصدراً آخراً من مصادر القيم فمع مرور الزمن تكون جماعة العمل التي ينتمي لها الفرد تجبر الفرد على أن يغير قيمة أحيانا نتيجة للضغوط التي تمارسها عليه جماعة العمل حتى تصبح قيم الجماعة متناسقة مع قيم الأفراد.
6. **المؤسسات التعليمية:** وتلعب دوراً بارزاً في إعداد الطلبة لدخول المجال الوظيفي حيث تستطيع توجيههم وتوعيتهم حتى ينجح الطالب في تنمية سلوكه الايجابي تجاه المسؤولية والانتماء والإخلاص (حمادات، 2003).
7. **القيادة القدوة:** فالقيادة القدوة هي التي تأخذ الأمور بقوة وتستطيع أن تغرس فضائل الأخلاق في نفوس المرؤوسين، وتوجد الروح الجماعية التي تتعاون فيما بينها وتحترم الآخرين، وتكون خادمة للمصلحة العامة لأنها اكتسبت هذه القيم من رؤسائها وستعلمها لمرؤوسيها.
8. **تشريعات الخدمة المدنية:** وهي مجموعة التشريعات، القوانين والأنظمة واللوائح الصادرة استناداً إلى المصادر التشريعية، تعتبر من المصادر الهامة لقيم العمل لأنها تضبط وتتحكم في تسيير دفة الإدارة في الاتجاه الذي تراه يخدم سياسة الدولة وتحقيق أهدافها، كما تعمل هذه التشريعات على تحديد واجبات الموظف ومسؤولياته فتبين الواجبات التي تفرضها الوظيفة، ويتوجب على الموظف القيام بها، والمحظورات التي يتوجب عليه عدم اقترافها (مفلح، 1994).

9. **المصادر الإعلامية:** ويعد الإعلام بوسائله المختلفة أحد المصادر التي تسهم في تشكيل قيم الأفراد، ومعتقداتهم، والتأثير عليها خصوصا وأن العالم يتحدث عن العولمة الثقافية التي أصبح فيها الفرد يخضع لبرامج إعلامية منظمة في وقت لم يعد لديه الوقت لفحص ما يتلقاه من مواد إعلامية (عبيدات، 2000).

ويرى (العواملة، 492، 1993) أن أهم مصادر القيم الإدارية:

أ. المعتقدات الدينية المتمثلة بالشرائع السماوية.

ب. الفلسفات الفكرية والسياسية والمصادر القانونية والرسمية المختلفة.

ج. المصادر الاجتماعية والتربوية كالأسرة والمدارس والجامعات.

د. المصادر المهنية كالجمعيات والنقابات المهنية وغيرها.

6.2.2 وظائف القيم الإدارية

تعتبر منظومة القيم من الأركان الحيوية التي تقوم عليها المنظمة نظرا لما تؤديه من دور فعال في توجيه السلوك الإنساني وضبطه، وتتبع أهمية القيم من الوظائف التي تقوم بها، ويعبر عنها من خلال ترجمتها إلى أنماط سلوكية على شكل أقوال أو أفعال أو آراء، ويمكن الإشارة إلى أهم وظائف القيم الإدارية بما يلي: (الحنيطي، 2003، الشيخ، 1997، عوامله، 1993، محادين، 2002).

1. أن القيم معيار للتمييز بين السلوك المقبول وغير المقبول وبالتالي إتاحة المجال لتعزيز السلوك الايجابي، ومقاومة السلوك السلبي فهي معيار تفضيلي تمثل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفاته في حياته العامة والخاصة وسلوكه الوظيفي.
2. أن القيم الإدارية أداة للضبط والرقابة الفردية والاجتماعية والتنظيمية.
3. أن القيم أدوات للاستقرار والاستمرارية الفردية والجماعية بشكل يحقق التوازن والانتظام في مسلكيات معروفة ومقبولة.

4. أن وجود القيم يعطي حافزا للإنسان من أجل إشباع حاجاته وتحقيق ذاته حيث أن القيم هي التي تعطي للأشياء وزنها وأهميتها وتشكل دافعاً للسلوك الإنساني.
5. تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه منه الآخرين.
6. تتخذ أساساً كمعيار للحكم على سلوك الآخرين.
7. تعمل على بناء شخصية الفرد وتحديد أهدافه، وما هي ردود الفعل لديهم وغاياته، ووسائل تحقيق هذه الغايات في إطار معياري واضح فإذا ما أردنا معرفة شخصية فرد ما وسلوكه فانه ينبغي علينا أن ندرس منظومة القيم لديه.
8. تعمل على تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره وتحافظ على البناء الاجتماعي.
9. تساعد الفرد على التكيف والتأقلم مع الأوضاع المستجدة عليهم.
10. تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الفرد تحميه من الانزلاق في الخطأ فهي تعمل كعامل وقائي.
11. تؤلف القيم الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني، فالقيم توجه هذه النشاطات نحو أهداف سامية.
12. تلعب القيم دوراً كبيراً في تنمية المجتمع فالتنمية عمادها العقل والتخطيط والإبداع فالقيم العملية المتمثلة في التفكير والتخطيط والطموح والإنجاز وغيرها هي السبيل إلى تنمية المجتمع وازدهاره والارتقاء به.
13. إنها تلعب دورا في حل الصراعات والنزاعات واتخاذ القرارات.

7.2.2 خصائص القيم الإدارية

يمكن الإشارة إلى عدة خصائص للقيم الإدارية:

1. **الثبات النسبي:** فالقيم تختلف من شخص إلى آخر بل إنها تختلف لدى الشخص بالنسبة لنوع حاجاته، ورغباته، واهتماماته وظروفه ومكانته

وأدواره وتتفاوت حسب الأهمية والشدة وتختلف باختلاف الزمان والمكان والثقافة (الجبالي، 2001).

2. **القيم ظاهرة اجتماعية:** فهي بمثابة أساليب وقوالب وأوضاع للتفكير والعمل الإنساني، كما إنها من الموجهات الأساسية للسلوك الاجتماعي، كما توجد في جميع المجتمعات، ويكتسبها الإنسان بالعلم وهي ليست صناعة فردية وإنما صاغها المجتمع عبر مراحل تطوره (السالم والرويح، 1999).
3. **إنها موضوعية:** بمعنى إنها خارجة عن ذوات الأفراد، ومستتد محتواها العلمي من وجود القيم كحقائق علمية ويقينية (الشيخ، 1997).
4. **إنها معيارية:** تعد معياراً مناسباً للمفاضلة بين الأشياء حيث تحدد الغايات وأنواع السلوك المقبول أو المرفوض اجتماعياً كما تعتبر محكاً دقيقاً لقيم وتقويم شخصية الفرد (السالم والرويح، 1999).
5. **ارتباطها المباشر بالسلوك الإداري لدى المدير في التنظيم الرسمي وغير الرسمي:** ولذلك فإنها تتخذ العلاقات العمودية والأفقية التي تربط العاملين برؤسائهم ومرؤوسيهم وبزملائهم والمتعاملين معهم نطاقا يؤطر مجالها ويحدد دوائر عملها (حمود، 2003).
6. **الالتزام الجمعي:** الذي ينطوي على الأوامر والنواهي التي إذا خرج الفرد عنها تعّرض للعقاب الجماعي، فهي مظهر من مظاهر السلطة الاجتماعية بمعنى أن لها قوتها الملزمة فالأفراد وهم بصدد إصدار أحكامهم التقيمية إنما يصدرونها في ضوء منظومات قيمية يتعارف عليها الأفراد في المجتمع.
7. **إنها إنسانية:** أي أنها ترتبط بالإنسان والنفس البشرية وهي ليست من المحسوسات لذلك لا يمكن قياسها كالموجودات (العميان، 2002).
8. **تترتب القيم ترتيبا هرميا:**أي تتدرج القيم وفق سلم أولويات الفرد وتختلف من فرد إلى آخر أو من مجتمع إلى آخر كما أنها تختلف باختلاف المستوى الإداري فالموظف في الإدارة العليا لديه اهتمام بقيمة النفوذ والسيطرة وفرض التعليمات والقواعد بينما الموظف في الإدارة الدنيا لديه اهتمام

بقيمة الطاعة لرؤسائه، والسعي نحو الالتزام بالقواعد والتعليمات والامتثال لها، فهي تنظم على شكل أبنية هرمية فالقيم الأكثر أهمية هي التي تحتل قمة الهرم القيمي (المبسلط، 1999).

9. **القيم مكتسبة ومتعلمة:** أي إنها مكتسبة من خلال البيئة يتعلمها الفرد من خلال مؤسسات التطبيع الاجتماعي كالأسرة والمدرسة (العديلي، 1995)، فالقيم تتكون كتنظيم خاص للخبرة يتعلمها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة في مواقف الاختيار والمفاضلة فجميع القيم متعلمة بعضها يتعلمها الفرد وتصبح ثابتة في حين بعضها الآخر يتم تعديله أو إهماله إذا رأى الفرد حدوث صراعات لديه نتيجة لتعارضها مع قيم أخرى (الرشيد، 2000).
10. **القيم لا يمكن ملاحظتها:** وإنما يستدل عليها من خلال السلوك، فهي تكسب الفرد ميولاً واتجاهات واهتمامات تتفق وتتسق معها لتعمل معاً كوظيفة محددة تعبر عنها من خلال ترجمتها إلى أفعال أو آراء أو ملاحظات أو أية أنماط سلوكية تتفق وتلك القيم (Wallace, Hunt & Richard, 1991).

8.2.2 مقاييس القيم الإدارية

تمتاز القيم الإدارية بأنها لا يمكن ملاحظتها وإنما يستدل عليها من خلال السلوك، وتقاس القيم الإدارية بعدة طرق منها (الجبالي، 2001، الصالح، 1994):

1. **المشاهدة أو الملاحظة المنظمة:** ووفقاً لهذه الطريقة يتعرف الباحث على سلوك الموظف أو الفرد على حقيقته خاصة عندما يتم إجراء الملاحظة دون معرفة الأفراد الموظفين، ويمكن استخدام العينات الزمنية عينة من السلوك الصادر من الفرد أو أن يحدد الباحث القيم التي يهتم بدراستها في فترات زمنية معينة أو يمكن تصوير مشاهد من المواقف بواسطة التصوير أو غيرها، وبهذا فطريقة الملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج متوافقة مع السلوك الحقيقي للفرد.

2. **المقابلة الشخصية:** وقد استخدمت بشكل كبير في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية حيث يقوم الباحث بطرح عدداً من الأسئلة إلى الأفراد في مواقف معينة للحصول على استجاباتهم حيال هذا المواقف، ويمكن استخدام بعض الأساليب في المقابلة الشخصية كالقصص أو عرض أساليب الحالة أو استخدام أسلوب الرسومات والصور أو الإجابة عن بعض الأسئلة حول موضوع معين.
3. **تحليل المضمون:** وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل المضمون للرسالة سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية ، ويعتمد الباحث على وصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا ومنظماً ويتم فيه تقسيم البدائل إلى أجزاء حسب طبيعة المادة إما إلى رموز أو جمل أو غيرها وذلك للحصول على بيانات إحصائية وكمية وكيفية عن المادة موضوع التحليل.
4. **الاختبارات:** وهي من أكثر الأساليب والطرق المستخدمة في مجال قياس القيم ومنها:

1. الاختبارات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل ومنها:

أ. اختبار (البورت وفيرنون وليندزي): ويعتبر من أوائل الاختبارات في قياس القيم ويهدف إلى قياس القيم التالية (القيم الاجتماعية، القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الدينية، القيم السياسية).

ب. مقياس القيم الفارقة والذي أعده برنس (R. Prince)، ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعيين قيم تقليدية وقيم عصرية ويتكون من (64) بنداً يشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها إحداهما تمثل قيمة تقليدية (كالقيمة الأخلاقية، والرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية مثل (المجاراة، والاهتمام بالحاضر، والصداقة، والسعادة).

2. الاختبارات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدد من البنود أو البدائل المقدمة حسب أهميتها بالنسبة له ومنها ما يلي:

أ. **مقياس دراسة الاختبارات:** والذي أعده ودروف (Woodruf) ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسية يندرج تحت كل منها ثمانية حلول ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها ويكشف هذا المقياس عن عدد من القيم مثل (قيم الحياة الأسرية، قيم التدين، قيم الصداقة، الخدمة الاجتماعية والنشاط العقلي).

ب. **مقياس قيم العمل:** وقد أعده سوبر (Supure) لقياس (15) قيمة كالإبداع والأمن والمكانة الاجتماعية والعلاقة مع الآخرين والغيرية ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له.

ج. **مقياس القيم الشخصية:** والذي أعده هوكس ويتكون من (90) بندا خصصت لقياس عشرة قيم هي:القيم الجمالية، الراحة، الصداقة، الحياة الأسرية، الحرية الدينية، السيطرة، التقدم الشخصي، الاعتراف، التقدير من قبل الآخرين، الإيثار)وقد قسمت بنود المقياس (37) مجموعة يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها.

د. مقياس مسح القيم لروكيش (Roakech): ويتضمن جزأين الأول لقياس القيم الغائية ويتكون من ثمانية عشر قيمة والجزء الثاني لقياس القيم الوسيلية، ويتكون أيضا من ثمانية عشر قيمة، ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منها بشكل مستقل عن الآخر من رقم (1) وهي الأكثر أهمية إلى رقم (18) وهي الأقل أهمية (الصالح، 1994، الجبالي، 2001).

3.2 الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود اهتمام متزايد بالكشف عن طبيعة العلاقة بين القيم بشكل عام والخصائص الشخصية والوظيفية في بيئات ومنظمات مختلفة ومتباينة إلا إن الباحث –وفي حدود إطلاعه– لم يجد أية دراسة في البيئة التربوية تناولت العلاقة بين القيم الإدارية والنمط القيادي وخاصة في البيئة التربوية في الأردن، وفيما يلي عرض موجز لأهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

فقد قام (الرشايدة، 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة الإطار القيمي المرجعي لدى المشرفين التربويين في محافظات جنوب الأردن وتأثر تلك القيم بمتغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التعليمية بالنسبة للمشرفين التربويين، وقد استخدم الباحث مقياس (جوردون) للقيم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين وعددهم (151) مشرفا و (189) مديرا وتألفت عينة الدراسة من (117) مشرفا و (148) مديراً وقد أسفرت الدراسة النتائج التالية:

1. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى متغير المسمى الوظيفي في أنماط القيم السائدة لدى المشرفين التربويين.
2. وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجموعة قيم الانتماء وقيم الخيرية لدى المشرفين التربويين.
3. وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية على مجموعة قيم الانتماء وقيم الاستقلالية لدى المشرفين التربويين.

وقد رتب المديرون القيم تنازلياً كما يلي: قيم الانتماء، قيم الدعم، قيم الخيرية، قيم الامتثال، قيم الاستقلالية.

وأجرى (العبادلة، 2003) دراسة بعنوان "الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن" هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائد لدى الفئات الإدارية في الدوائر الحكومية في محافظات جنوب الأردن وعلاقتها بالثقافة التنظيمية، تكونت عينة الدراسة من كافة المديرين

والمساعدين ورؤساء الأقسام في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب والبالغ عددهم (444). ولتحقيق هدف الدراسة ولجمع البيانات استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي صممها هيرسي وبلانشرد ولقياس الثقافة التنظيمية تم استخدام الاستبانة التي صممها كل من فرانسيس ومايكل وودكوك (1990).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. النمط القيادي السائد لدى الفئات الإدارية في الدوائر الحكومية هو النمط المشارك.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الشائعة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والمستوى الوظيفي بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى لمتغيرات:النوع، العمر، سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى للقيم التنظيمية.
4. دلت نتائج الدراسة على أن تصورات أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية كان ايجابيا، وكان ترتيب القيم التنظيمية حسب درجة شيوعها على النحو التالي: (إدارة العلاقات الإنسانية، إدارة البيئة التنظيمية، إدارة المهمة، أسلوب الإدارة).
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم التنظيمية تعزى للمتغيرات العمر والخبرة والمحافظة حيث كانت قيم العلاقات الإنسانية الأكثر شيوعا.

كما قام (حمادات، 2003) بدراسة حول (قيم العمل السائدة لدى المديرين والعاملين في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالتزامهم الوظيفي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (296) مديراً ومديرة وبلغت عينة المعلمين (620) معلما ومعلمة مثلت كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد قام الباحث بتطوير قائمة القيم في صورة معربة ومطورة (لمؤلفها جوردون) وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. قيم العمل السائدة لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين هي: (قيم الامتثال، قيم الأمانة، قيم القدوة الحسنة، قيم الخيرية، قيم التقديرية، قيم

الدعم، قيم العلاقات الإنسانية، قيم الشورى، قيم الصدق، قيم الاستقلالية، قيم القيادة، قيم العمل)، وكانت درجة الالتزام بهذه القيم عند المدراء عالية.

2. أن هنالك علاقة موجبة وقوية بين قيم العمل السائد ومستوى الالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيم العمل السائد لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بقيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلمين من وجهة نظر كل فئة بالأخرى.

وأجرى (التويجر، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير استبانة لغرض جمع البيانات وتوزيعها على أفراد العينة والبالغ عددهم (418) مدير وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

1. ترتيب القيم الشخصية تنازليا على النحو التالي (القيم الدينية، الفكرية، الاجتماعية، السياسية، الجمالية، والقيم الاقتصادية).

2. ترتيب القيم التنظيمية على النحو التالي (قيمة الفريق، التغيير، الشفافية، الاهتمام بالموظفين، الثقة المتبادلة، الإبداع، العدالة، والمشاركة في صنع القرارات).

3. وجود تصورات عالية لدى أفراد عينة الدراسة عن مستوى فاعليتهم.

4. وجود أثر لقيم الفريق، الاهتمام بالموظفين، العدالة، الإبداع، والثقة في فاعلية المديرين.

وأجرت (أبو هنية، 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء عين الباشا في الأردن كما هدفت إلى معرفة مستوى ولاء المعلم لمهنته ومستوى الدافعية نحو العمل، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة لقياس الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس وتم استخدام الأنماط الإدارية التالية: الديموقراطي، الاوتوقراطي،

الترسلي. وتكونت عينة الدراسة من (41) مدرسة حكومية و (410) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء عين الباشا هو النمط الديموقراطي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل تعزى للنمط الإداري لمدير المدرسة ولصالح النمط الديموقراطي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل تعزى للمتغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى ولاء المعلم لمهنة التعليم تعزى للنمط الإداري لمدير المدرسة ولصالح المدير الديموقراطي.

كما أجرى (عياصره، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (1141) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن الأنماط القيادية السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هي النمط الديموقراطي يليه الاوتوقراطي ثم التسيبي على التوالي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط القيادية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الاوتوقراطي والنمط التسيبي يعزى للجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الاوتوقراطي والديموقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة 5 سنوات فأقل وذوي الخبرة 11 سنة فأكثر فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط التسيبي تعزى للخبرة.

وأجرى (عبيدات، 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط الإدارية وعلاقتها بفاعلية إدارة الوقت. وتكونت عينة الدراسة من (283) مديرا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد قام الباحث بتطوير استبيانين الأولى خاصة بالأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية والثانية خاصة بإدارة الوقت، وقد توصلت الدراسة إلى:

1. أن مديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن يهتمون بنمط قيادة الفريق وقد حصل على أعلى نسبة مقدارها (37.5).
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى (موسى، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة القائمة بين القيم الاجتماعية والتربوية في ممارسة التعليم ومدى التزام المعلمين بها، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في محافظة جرش والبالغ عددهم (1700) معلم ومعلمة بينما كانت عينة الدراسة تتكون من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد قام الباحث بتطوير إستبانة اشتملت على (58) قيمة اجتماعية وتربوية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. جميع القيم الاجتماعية والتربوية موجودة لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدا ودرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.670−3.496) وكانت أعلى من المتوسط النظري البالغ (3) درجات.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم التربوية والاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم التربوية والاجتماعية (الإجمالي) تعزى لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

وأجرت (عبد الفتاح، 2001) دراسة هدفت الدراسة إلى تحديد منظومة القيم لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية معبرا عنها من خلال التقرير اللفظي لكل فئة من جهة نظر كل فئة بالأخرى. ولتحقيق هدف الدراسة فقد طورت الباحثة قائمة للقيم

معتمدة في ذلك على قائمة القيم لمؤلفيها (ريدن و رول) في صورتها المعربة وتقيس ستة أبعاد من القيم "القيم النظرية" قيم السلطة، قيم الإنجاز، قيم الإنسانية، قيم الكد والمثابرة، القيم المادية، وبلغت عينة الدراسة من (260) معلما و(76) مديرا ومديرة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

1. أخذت القيم"الكد والمثابرة، الإنسانية، الإنجاز، والنظرية" تقديرات عالية في جميع استجابات المعلمين والمديرين، أما القيمتان قيم السلطة والقيم المادية فكانت تقديراتهما منخفضة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لا ثر أي من متغيرات الجنس، العمر، سنوات الخبرة والتأهيل التربوي على منظومة القيم لدى المعلمين والمديرين.

وأجرى (آل ناجي، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة ومدى فعاليتها والتي يمارسها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير، وشملت عينة الدراسة (80) مشرفا تربويا وزعت عليهم أداة وصف فاعلية وتكيف القائد وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير هي نمط المشاركة يليه نمط التسويق واقل الأنماط شيوعا هو نمط التفويض.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيلات استخدام الأنماط القيادية تعزى إلى متغيرات الخبرة ومجال الإشراف وعدد المرؤوسين والمؤهل العلمي والعمر والتدريب السابق والخبرة قبل الإشراف.

كما أجرت (عيد، 2000) دراسة لمعرفة علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشرد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، ومعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لجنس المعلم واختصاصه ونمط المدير القيادي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن النمط التسويقي هو النمط الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية يليه النمط التشاركي ثم النمط التفويضي.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للنمط القيادي لدى المديرين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري الاختصاص والجنس.

وقام (حسين، 2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس عدن ولحج وأبين في اليمن، وبلغت عينة الدراسة (144) معلماً و(160) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أداة اشتملت على المحاور التالية: المدير وفلسفته ورؤيته (نمطه القيادي)، دور مدير المدرسة في التنظيم المدرسي، دور مدير المدرسة في الارتقاء بالبرامج الدراسية، دور مدير المدرسة في ضمن النظام الاجتماعي المدرسي، القدرات الإدارية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن النمط الاوتوقراطي هو السمة الغالبة للمديرين في المحافظات المبحوثة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات نحو الأنماط القيادية لمديرين تعزى لمتغير جنس المعلم وجنس المدير.
3. وجود ارتباط دال إحصائيا على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين النمط القيادي للمدير في المدرسة الثانوية وكل دور من ادوار الدراسة.

كما قامت (عبد الله، 2000) بدراسة حول القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز الحكومي القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وبيان العلاقة التي تربط بين تلك القيم والأداء الوظيفي وكذلك العلاقة بين الخصائص الديموغرافية للمديرين والأداء الوظيفي ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية من مديري الإدارات ومساعدي المدراء ورؤساء الأقسام وشاغلي الوظائف القيادية المختلفة وتم بناء إستبانة تم توزيعها على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم التنظيمية مجتمعة للمديرين والأداء الوظيفي.

2. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الإنسانية وقيم النظام المفتوح وقيم العمليات الداخلية التي يعتنقها المديرون والأداء الوظيفي.

3. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قيم الهدف الرشيد التي يضعها المديرون والأداء الوظيفي.

وقامت (الزدجالى، 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عُمان كما هي مقيسة بالصورة العمانية وفقاً لمقياس (ألبورت، وفرنون، ولندزي) للقيم، وقد حاولت الدراسة الإجابة على السؤال هل يوجد أثر لكل من متغيرات الجنس والخبرة، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، العمر الزمني والدخل الشهري على القيم المؤثر في سلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمُان، هذا وقد تكَون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية وعددهم (176) مديرا ومديرة وقد اختير عينة تكونت من (120) مديراً ومديرة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. ترتيب قيم مديري المدارس الثانوية حسب تفضيلهم تنازليا (القيم النظرية، القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية)

2. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في القيم المؤثرة على السلوك الإداري.

3. وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى متغير العمر في القيم الجماعية.

وقامت (المبسلط، 1999) بدراسة بعنوان "الثقافة المؤسسية في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية"، وقد هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تشكيل الثقافة المؤسسية من خلال تصورات الموظفين في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية والتعرف على أهمية كل عامل من العوامل المؤثرة فيها تبعا لمتغيرات أسلوب الإدارة، إدارة المهمة، إدارة العلاقات الإنسانية، وإدارة البيئة المؤسسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

1. إن تشكيل الثقافة المؤسسية مرتبط بأسلوب الإدارة وإدارة العلاقات الإنسانية وإدارة البيئة المؤسسية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الموظفين حول العوامل المؤثرة في الثقافة المؤسسية تعزى لمتغيرات العمر والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
3. كانت تصورات الموظفين حول إبعاد أسلوب الإدارة وإدارة العلاقات الإنسانية وإدارة المهمة ايجابية بينما كانت تصوراتهم عن بعد إدارة المهمة سلبيا.

وأجرى كل من (السعود وبطاح، 1996) دراسة بعنوان "مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم"وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والإدارية في مدى التزام مديري مدارس محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (163) مديراً ومديرة، وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية والإدارية في مدى التزام مديري المدارس بالأخلاقيات المهنية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في مدى التزام مديري المدارس بالأخلاقيات المهنية.

وأجرى (المغيدي، 1996) بعنوان "أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة الإحساء التعليمية"، وقد هدفت الدراسة إلى إيضاح أهمية أسلوب المدير القيادي وبيان أثره على الرضا الوظيفي للمدير وتحديد العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي وذلك بتطبيق نموذج القيادة الموقفية لهيرسي وبلانشرد ونظرية العاملين لهيرزبيرج اشتملت عينة الدراسة (79) مديرا و(656) معلماً وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين في المرحلة الابتدائية يمارسون الأسلوب القيادي المشارك (عال في المساندة ومنخفض في التوجيه) وفي المرحلة المتوسطة يمارس أسلوب التسويق (عال في المساندة عال في التوجيه) وفي المرحلة الثانوية أسلوب الآمر (عال التوجيه ومنخفض في المساندة).

وأجرى (عواد، 1995) دراسة بعنوان "أثر القيم الثقافية للأفراد والمنظمات على النمط القيادي في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر القيم الثقافية للأفراد والمنظمات على النمط القيادي في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية وتكون مجتمع الدراسة من المديرون العاملون في المستويات الإدارية العليا في تلك الشركات وقد قسم الباحث القيم إلى ما يلي:

1. القيم الثقافية للأفراد (قيم الدعم، الامتثال، التقدير، القيادة، الغيرية، وقيم الاستقلالية).
2. القيم الثقافية للمنظمات (قيم التشجيع، قيم الأهداف، قيم الانضباط، وقيم النمط الحر).

ولمعرفة النمط القيادي فقد استخدم الباحث الأنماط القيادية وفقا لتصنيف نظرية ليكرت، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. سيادة القيم الثقافية للإفراد بدرجات متقاربة وسيادة القيم الثقافية للمنظمات بدرجات متفاوتة ومتقاربة جدا.
2. احتلال النمط القيادي التسلطي الاستغلالي للمرتبة الأولى.
3. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الثقافية للأفراد والمنظمات وبين كل من النمط القيادي التشاوري والنمط الجماعي المشارك، وعدم وجود علاقة بين هذه القيم وبين كل من النمط القيادي التسلطي النفعي والتسلطي الاستغلالي.

الدراسات الأجنبية:

وفي مجال الدراسات الأجنبية فقد أجرى وذيرل (Wetherell, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط المدير القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة موريس (Morris) في ولاية نيوجرسي واشتملت عينة الدراسة على (23) مدير و(396) معلماً حيث استخدم الباحث نموذج هيرسي وبلانشرد لأنماط القيادة ومقياس آخر للرضا.

وأشارت النتائج أن النمط الآمر حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف والمكافئات الطارئة وظروف العمل والاتصال كما بينت الدراسة أن متغيرات العمر والجنس لم تكن دالة إحصائيا على ارتباطها بالرضا الوظيفي.

وقام شايمون (Shimon, 2002) بدراسة بعنوان الإدارة بالقيم وهدفت الدراسة إلى تحليل ومناقشة الإدارة بالقيم كأسلوب وأداة لإعادة تصميم الثقافة في المنظمات حتى تكون مستعدة للألفية المقبلة وأظهرت نتائج الدراسة أن كل من أسلوب الإدارة بالأهداف والإدارة بالتعليمات أصبحت هذه الأيام ذات نتائج منخفضة وغير ملائمة، وفي المقابل فان الإدارة بالقيم استحدثت كأداة قيادة استراتيجية حيث توجه جهود جميع العاملين نحو الرؤية الاستراتيجية التي ترغب المنظمة تحقيقها، وتقدم الإدارة بالقيم إعادة تصميم الثقافة وتضمين المبادئ الأخلاقية في استراتيجيات القيادة ونشاطات المنظمات.

وأجرى كل من نيكولاس وكيونج (Nicholas and Keung, 2001) دراسة بعنوان الممارسات الإدارية في المدارس الثانوية في شنغهاي في الصين، هدفت إلى التعرف على القيم التي يفضلها المعلمون في المدارس الثانوية في شنغهاي، وقد تم استخدام أداة احتوت على المجموعات القيمية: الشكلية، القيادة البيروقراطية، المشاركة، التعاون، الرقابة الذاتية للمعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (985) معلما من (27) مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد فضلوا قيم المشاركة والتعاون.

كما قام ماسارو و اوقستيس (Massaro & Augustas, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير المدرسة وأثر ذلك على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت أداة هيرسي وبلانشرد لأنماط القيادة، وتمثلت عينة الدراسة من (330)معلما تم اختيارهم من (20) مدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اثر لمدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة وأكدت الدراسة أن على المديرين والمعلمين العمل بشكل تعاوني بهدف تحسين الاتصال بينهم، وأوصت الدراسة أن

على المديرين والمعلمين العمل سويا لتحسين العلاقات بينهم من أجل تحسين مخرجات المدرسة.

وفي دراسة نظرية قام بها برليتنسكي (Prilleltensky, 2000) بعنوان "القيادة القائمة على القيم في المنظمات –القيادة بالقيم– "، وهدفت الدراسة إلى تقديم نموذج للقيادة المستندة على أساس القيم ويعتمد هذا النموذج على الاختلاف بين القيم والمصالح والقوة وبين المواطنين والعمال والقادة، وبينت الدراسة انه من أجل ممارسة القيادة بالقيم فانه يتطلب من القادة امتلاك الأدوار التالية:

1. توضيح القيم.
2. تشجيع الانسجام الشخصي بين القيم والمصالح والقوة.
3. تأكيد الانسجام بين القيم والمصالح والقوة وبين المواطنين والعمال والقادة.
4. مواجهة محاولات الجماعات لإفساد الأخلاق وإساءة استعمال القوة لتعزيز المصالح الشخصية.

كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تدريب القادة على القيم من أجل تعزيز القيم لديه بحكم الدور الذي يقوم به في القيم من خلال المنصب أو المركز الذي يحتله، كما يلقى على عاتق القادة مسؤولية القيام بمساعدة المنظمة في توضيح قيمها من خلال تبني القيم المشتركة والعمل على تحقيق التوازن بين قيم المصلحة الشخصية وقيم المصلحة العامة. وتوصي الدراسة بان يؤخذ بالاعتبار عند الشروع بتطبيق القيادة بالقيم الأمور التالية:

1. تحقيق التوازن بين المصلحة الشخصية والجماعية.
2. تحقيق التوازن بين مساعدة الآخرين ومساعدة أنفسنا.
3. تحقيق التوازن بين قيم ومصالح العامة والعمال.

ولتحقيق هذه الأمور يتطلب توفير الأجواء الآمنة والمستقرة التي يسودها الحوار والمشاركة الهادفة.

وأجرى سميث (Smith, 2000) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين والأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم، وقد حدد أسلوبين للقيادة هي الديموقراطي والاستبدادي واستخدمت

الدراسة أداتين هي إستبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) واستبانة مينسوتا للرضا الوظيفي، وقد بينت نتائج الدراسة أنه كلما زاد الأسلوب القيادي للمدير ديموقراطية ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للجنس على دافعية المعلمين، ولا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للخبرة على الأسلوب القيادي لمدير المدرسة.

وأجرى جل (Gill, 2000) دراسة بعنوان العلاقة بين القيم والالتزام الوظيفي وقد اختار عينة من مديري المدارس الثانوية في ولاية مينسوتا في أمريكا تكونت من (60) مديراً، وقد هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين مدى تناسب قيم الفرد التنظيمية والالتزام التنظيمي، وقد تم استخدام مقياس القيم الذي وضع من قبل (سوارتز)للبيئة التنظيمية وقد توصلت الدراسة إلى أن القيم المدروسة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد وتقدير التزام الموظف.

وهدفت دراسة بالمر (Palmer, 1996) إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة في ولاية المسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية وقد استخدمت الدراسة أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد، وأوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الذين يستخدمون النمط القيادي التسويقي ونمط المشاركة كانت مدارسهم أكثر فعالية من المديرين الذين يستخدمون نمط الآمر أو نمط التفويض.

وأجرى ماريلزا (Marialisa, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القيم والمفاهيم والمعتقدات في السلوك الشخصي لمديري المدارس الحكومية في ولاية تكساس الأمريكية على اعتبار أن القيم والمبادئ في المؤسسة هي التي تحدد السلوك الشخصي لمدير المدرسة، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (361) مدير مدرسة وقد استخدم الباحث مجموعة من القيم: (الاستقلالية، تقدير الآخرين للشخص، الدعم، الإحسان)، وقد أيدت نتائج الدراسة العلاقة المتوقعة بين القيمة الاستقلالية والالتزام بأهداف المؤسسة وكذلك علاقة هذا الالتزام بالسلوك الشخصي للمدير وأثره على المفاهيم المؤسسية.

كما قامت كاثرين مارشال (Catherine Marshall, 1992) بدراسة "القيم المدرسية للمديرين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية قيم الإداريين مديري المدارس، وأهم المصادر والاتجاهات التي تقود هذه القيم إلى التفاعل مع المشكلات المدرسية.

وفي دراسة قام بها (Hall, 1986) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس، واستخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد، وقد بينت نتائج الدراسة أن النمط المسوق هو النمط السائد لدى مديري المدارس.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في أخلاقيات مدير المدرسة وقيمه حسب متغير الجنس فقيم الذكور تعتمد على الوقوف بحزم في مواجهة المشكلات والقدرة على التحليل والقدرة على تجنب العواطف الشخصية، بالمقابل فان قيم الإناث وطرقهن في المعرفة واتخاذ القرار يتم رسم خطوطها عن طريق أخلاقيات المشاعر والتعاطف والشعور مع الآخرين، كما بينت نتائج الدراسة إلى أهمية المساواة والعدالة والمواقف المحايدة في حل المشكلات.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأنماط القيادية والقيم يمكن إبراز نقاط الاختلاف والاتفاق مع الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ. من حيث الأهداف

يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد تعددت أهدافها وفقاً لطبيعة المشكلة المبحوثة، فقد هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على النمط القيادي كدراسة (أبو هنية، 2003) و (حسين، 2001)، وسميث (Smith, 2000) وهال (Hall, 1986)، كما هدفت بعض الدراسات الأخرى إلى التعرف على القيم السائدة وأثرها على السلوك الإداري كدراسة (حمادات، 2003) و(التويجر، 2003) و(الزدجالي، 1999) وجل (GILL, 2001) وماريلزا (Marialisa, 1999) كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي ومتغيرات أخرى

كالثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي وإدارة الوقت، كدراسة (العبادلة، 2003) و(عبيدات، 2003) و (عيد، 2000) وبالمر (Palmar, 1996)

وتختلف أهداف الدراسة الحالية بالمقارنة مع الدراسات السابقة حيث هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات جنوب الأردن.

ب. من حيث العينات

تباين حجم العينات وكيفية اختيارها في الدراسات السابقة من حيث الفئات المستجيبة وأعدادها فقد اختارت عينات عشوائية من مجتمع الدراسة المبحوث ويمكن القول أن معظم الدراسات كانت الفئات المستجيبة لها من المديرين والمعلمين كدراسة (حمادات، 2003) و (أبو هنية، 2003) و(عيد، 2000) ويذرل (Wetherell, 2002) وماسارو أوقستيس (Massaro & Augustus, 2000)، أما هذه الدراسة فتختلف عن الدراسات السابقة حيث تم اختيار مجتمع الدراسة كاملا لغرض تحقيق أهداف الدراسة كما تختلف هذه الدراسة من حيث البيئة المكانية وهي محافظات جنوب الأردن.

ج. من حيث الأداة

استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات والمعلومات المطلوبة، واستخدمت الدراسة الحالية استبانتين منفصلتين إحداهما لمعرفة النمط القيادي وقد تم استخدام أداة (وصف فاعلية وتكيف القائد) (Leader Effectiveness and adaptability Description) لهيرسي وبلانشرد، والأداة الأخرى لمعرفة القيم الإدارية واستخدمت أداة (Bucholz, 1976).

ويمكن حصر نقاط الاختلاف في الأمور التالية:

1. الفئة المستجيبة وهم فئة مدراء المدارس الثانوية الحكومية.
2. البيئة المكانية وهي إقليم جنوب الأردن.
3. أنها حاولت الربط بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية والقيم الإدارية.

وقد أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في اختيار متغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية بالإضافة إلى دعم الأفكار والاستنتاجات التي اشتملت عليها الدراسة الحالية سواء في إطارها النظري أو إجراءاتها العملية، وعلى الرغم من ذلك يلاحظ أن الدراسات في المجتمع الأردني لم تتناول موضوع العلاقة بين الأنماط القيادية والقيم الإدارية مما يبرز موقع هذه الدراسة بين الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، ووصفا لأداتي الدراسة، وطريقة اعدادهما وتطويرهما، ووصفا للإجراءات والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

1.3 منهجية الدراسة.

تعتمد المنهجية المتبعة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الميداني الذي تضمن مسحا مكتبياً بالرجوع إلى المراجع والمصادر الجاهزة لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني لجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة وتحليلها إحصائيا للإجابة على أسئلة الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من كافة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، والعقبة) للعام الدراسي 2005/2004، والبالغ عددهم الكلّي (183) مديراً ومديرة، وتمّ توزيع الاستبانات على كافة أفراد مجتمع الدراسة واسترجع منها (176) استبانة وتشكّل ما نسبته (96.17%)، واستبعدت (3) استبانات لعدم صلاحيتها في التحليل الإحصائي، فأصبح العدد النهائي للاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (173) استبانة، ليُشكّل ما نسبته (94.5%) من أصل مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

الجنس	العدد	المؤهل العلمي			الخبرة الإدارية		
		بكا	بكا+دبلوم	دراسات عليا	<5 سنوات	6-10 سنوات	> 11سنة
ذكور	76	11	56	9	23	29	24
إناث	97	29	60	8	14	47	36
المجموع		**40**	**116**	**17**	**37**	**76**	**60**

بالنظر إلى الجدول رقم (2) يلاحظ أن عدد الذكور في مجتمع الدراسة (76) مديرا، وهذا يشكل ما نسبته (43.9%) من مجتمع الدراسة، بينما عدد الإناث (97) مديرة أي ما نسبته (56.1%)، كما يلاحظ بالنسبة للمؤهل العلمي لأفراد مجتمع الدراسة أن غالبيتهم ممن يحملون درجة البكالوريوس والدبلوم العالي بنسبة (67.1%)، يلي ذلك المديرين الذين يحملون درجة البكالوريوس وهم بذلك يمثلون ما نسبته (23.1%)، وأخيرا جاءت فئة المديرين من حملة الدراسات العليا بنسبة (9.8%).

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أن عدد المديرين الذين تراوحت مدة خدمتهم بين (6-10) سنوات، كانوا الأكثر تمثيلاً لمفردات مجتمع الدراسة، حيث بلغت نسبتهم (43.9%)، يلي ذلك المديرين الذين تتراوح مدة خدمتهم بين (11سنة فأكثر) والتي بلغت نسبتهم (34.7%) في حين أن ما نسبته (21.4%) من المديرين قلت مدة خدمتهم عن (5) سنوات.

3.3 أداة الدراسة:

لقد تم استخدام أداتين الأولى لوصف فاعلية وتكيّف القائد (Leader Effectiveness and Adaptability Description) لجمع البيانات، والتي تم تصميمها من قبل كل من هيرسي وبلانشرد في مركز الدراسات القيادية في كاليفورنيا معتمدين في ذلك على نظريتهما الموقفية، وترجمت هذه الاستبانة من قبل (المغيدي وآل ناجي، 1994)، والأداة الثانية لقياس القيم الإدارية فقد تم استخدام

الأداة التي طورها (Buchholz, 1976) والتي ترجمها (السالم والــرويح، 1999)، وقد تم إجراء بعض التعديلات البسيطة عليها لتتلاءم مع البيئة التربويــة الأردنيــة كاستبدال كلمة مؤسسة بمدرسة أو العاملين بالمعلمين.

وفيما يلي توضيح تفصيلي لأجزاء الاستبانة وفقراتها:

أ. **الجــزء الأول:** ويتضمن معلومات حول خصائص عينة الدراسة، في ضــوء المتغيرات الديموغرافية أو الشخصية (الجنس، ســنوات الخبــرة، المؤهــل العلمي).

ب. **الجزء الثاني:** ويقيس الأنماط القيادية الــسائدة فــي محافظــات الجنــوب، ويتضمن فقرات بصيغة حــالات عــددها (12) حالــة، كــل حالــة لهــا 4 إجابات يختار المبحوث إجابة واحدة.

ج. **الجزء الثالث:** ويقيس القيم الإدارية، ويتضمن فقرات بصيغة أســئلة عــددها (38) سؤالا، لغرض قياس القيم الإدارية بجميع أبعادها، وحسب ما يلي:

قيم أخلاقيات العمل	وتقاس بالأسئلة من	10-1
القيم التنظيمية	وتقاس بالأسئلة من	18-11
القيم الإنسانية	وتقاس بالأسئلة من	26-19
قيم الراحة	وتقاس بالأسئلة من	32-27
قيم المشاركة الجماعية	وتقاس بالأسئلة من	38-33

ولتقدير قيم الأوساط الحسابية استخدمت دلالة القياس من (1−5): حيــث أن (2.5 فأدنى) منخفض و(2.6−3.4)متوسط و (3.5 فأعلى) مرتفع.

4.3 صدق الأداة:

لقد تم عرض الاستبانة على ثلاثة عشر محكما، من أعضاء الهيئة التدريسية في الإدارة التربوية والإدارة العامة في الجامعات الأردنية والمختصين فــي وزارة التربية والتعليم لغرض تحكيم الاستبانة، والتحقق من صدق محتوى فقرات أســئلتها،

ووافق المحكمون عليها، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة إزاء بعض الفقرات وكانت أهم التعديلات المقترحة حذف متغير سنوات الخبرة التعليمية.

5.3 ثبات الأداة:

لقد تم التوصل إلى استخراج قيمة الثبات من خلال معامل كرونباخ ألفا – Cronbachs' Coefficient Alpha، للتناسق الداخلي – Internal Consistency للقياس، على المستوى الكلّي للأسئلة جميعها، وكذلك على مستوى المتغيرات، حيث بلغت قيم الثبات المستخرجة نسباً عالية جداً، وهي كما يأتي:

قيمة الثبات الكلية الاستبانة بجميع أسئلتها (ألفا α =0.92).

قيمة الثبات (للأنماط القيادية) (ألفا α = 0.83).

قيمة الثبات (للقيم الإدارية) (ألفا α = 0.93).

قيمة الثبات (لقيم أخلاقيات العمل) (ألفا α = 0.89).

قيمة الثبات (للقيم التنظيمية) (ألفا α = 0.92).

قيمة الثبات (للقيم الإنسانية) (ألفا α = 0.91).

قيمة الثبات (لقيم الراحة والفراغ) (ألفا α = 0.89).

قيمة الثبات (لقيم المشاركة الجماعية) (ألفا α = 0.90).

6.3 المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدت الدراسة على الرزمة الإحصائية (SPSS)، من أجل الإجابة عن الأسئلة، حيث اُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

أ. مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measure)، لمعرفة خصائص عينة الدراسة ومن خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب. اختبار مربع كاي (Chi-Square)، لغرض اختبار الفروقات بين المتغيرات الشخصية والأنماط القيادية.

ج. تم استخدام تحليل (One-Way ANOVA) لاختبار مدى وجود فروقات فـــي الأنماط القيادية والقيم الإدارية تعود إلى المتغيرات الديموغرافية.

د. كما تم استخدام اختبار (T-test) و (Sheffee) من أجل إجــراء المقارنـــات البعدية.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

1.4 نتائج الدراسة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن، وسيتم في هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة وفق تسلسل أسئلتها.

السؤال الأول: ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟

جدول رقم (2)

النسب المئوية وتكراراتها، للأنماط القيادية

السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن

النمط القيادي	العدد	النسبة المئوية
المشارك	135	%78.03
الآمر	19	%10.98
المفوض	14	%8.09
المسوق	5	%2.89
الكلي	173	% 100

للإجابة على السؤال الأول فقد تم استخدام مفتاح الإجابة لتصنيف الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية حيث تم تفريغ الإجابات على مفتاح الإجابة، وعند حصول مدير المدرسة على أعلى تكرار في احد الأنماط يعد ذلك النمط الأكثر استخداما لدية، وبعد استخراج النمط القيادي لكل مدير تم حساب التكرارات لكل نمط وعلى مستوى مجتمع الدراسة، ويرمز للأنماط القيادية على النحو التالي (الاغبري، 2000):

أ. إذا كانت الإجابة (أ) ترمز للنمط القيادي الآمر.

ب. إذا كانت الإجابة (ب) ترمز للنمط القيادي المسوق.

ج. إذا كانت الإجابة (ج) ترمز للنمط القيادي المشارك.
د. إذا كانت الإجابة (د) ترمز للنمط القيادي المفوض.

ويوضح الجدول رقم (2)، النسب المئوية والتكرارات للأنماط القيادية الأربعة المعتمدة في تصنيفها على عامل النضج الوظيفي في النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد حيث دلت النتائج إلى أن النمط المشارك هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن، حيث جاء النمط المشارك كان عدد إجابات مديري المدارس (135) إجابة والتي تشكل ما نسبته (78.03%)، تلاه النمط الآمر وبلغ عدد الإجابات (19) إجابة وبنسبة (10.98%) وأعقبهما النمط المفوض حيث بلغ عدد الإجابات (14) إجابة وبنسبة (8.09%)، وأخيراً النمط المسوق في المرتبة الأخيرة وقد بلغ عدد إجابات مديرو المدارس (5) إجابات والتي تشكل ما نسبته (2.89%).

السؤال الثاني: ما القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستجابات مجتمع الدراسة على أبعـــاد القـــيم الإداريـــة، والجدول رقم (3).

جدول رقم (3)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية
والأهمية النسبية، لإجابات مجتمع الدراسة حول أبعاد متغير القيم الإدارية

تسلسل فقرات الأسئلة	اسم البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب حسب الأهمية	المستوى بالنسبة للمتوسط
18-11	القيم التنظيمية	4.55	0.38	%91.07	1	مرتفع
10-1	قيم أخلاقيات العمل	4.46	0.35	%89.13	2	مرتفع
38-33	قيم المشاركة الجماعية	4.38	0.46	%87.59	3	مرتفع
26-19	القيم الإنسانية	4.28	0.43	%85.58	4	مرتفع
32-27	قيم الراحة	4.11	0.53	%82.25	5	مرتفع
48-1	القيم الإدارية	4.36	0.30	%87.13	-	مرتفع

(*) دلاله القياس: من (1 – 5): (2.5 فأدنى) منخفض (2.6 – 3.4) متوسط، (3.5 فأعلى) مرتفع.

يشير الجدول رقم (3)، إلى أن المتوسط الحسابي الكلي (للقيم الإدارية) واقع ضمن الحالة العليا للنسبة المرتفعة والبالغة (4.36) بما يفيد أن تصورات المديرين ذات نسب عالية وإيجابية إزاء هذا المتغير الأساسي، حيث حاز بعد (القيم التنظيمية) الأهمية الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.55)، وجاء بعد (قيم أخلاقيات العمل) بمتوسط حسابي مقداره (4.46)، ثم أعقبه بعد (قيم المشاركة الجماعية) بمتوسط حسابي نسبته (4.38)، وجاء في المرتبة الرابعة بعد (القيم الإنسانية) بمتوسط حسابي نسبته (4.28)، وأخيرا بعد (قيم الراحة والفراغ) بمتوسط حسابي قدره (4.11)، كما يلاحظ أن الانحراف المعياري منخفض، وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الجنس؟

الجدول رقم (4)

نتائج تحليل مربع كاي (Chi-Square) لتصورات مجتمع الدراسة حول الأنماط القيادية تعزى لمتغير لمتغير الجنس.

فئات المتغير	النمط القيادي: الآمر - العدد	الآمر - %	المسوق - العدد	المسوق - %	المشارك - العدد	المشارك - %	المفوض - العدد	المفوض - %	قيمة (Chi Square)	مستوى الدلالة
ذكر	19	%25	1	%1.3	46	%60.5	10	%13.2	11.84	0.000
أنثى	–	–	4	%4.1	89	%91.8	4	%4.1		

* قيمة (Chi Square) المحسوبة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل مربع كاي (Chi-Square) وتشير النتائج الإحصائية في الجدول رقم (4) أنه توجد هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأنماط القيادية الشائعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (Chi-Square) المحسوبة (11.84)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$). كما يتبين من الجدول أن غالبية الذكور ما

نسبته (60.5%)، وغالبية الإناث أي ما نسبته (91.8%) يرون أن النمط القيـــادي السائد هو النمط المشارك وهذا ما يؤيد ما تم ذكره في الإجابة على السؤال الأول.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

الجدول رقم (5)

نتائج تحليل مربع كاي (Chi-Square) لتصورات مجتمع الدراسة حول الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فئات المتغير	الآمر		المسوق		المشارك		المفوض		قيمة (Chi Square)	مستوى الدلالة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
بكالوريوس فأقل	4	%10	2	%5	34	%85	–	–	0.530	0.554
بكالوريوس + دبلوم	13	%11.2	2	%1.7	89	%76.7	12	%10.3		
دراسات عليا	2	%11.8	1	%5.9	12	%70.6	2	%11.8		

* قيمة (Chi Square) المحسوبة غير معنوية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل مربع كاي (Chi-Square) وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (5) على أنه لا توجد هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات مديري المدارس حول الأنماط القيادية الشائعة لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (Chi-Square) المحسوبة (0.530)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.554) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟

الجدول رقم (6)

نتائج تحليل مربع كاي (Chi-Square) لتصورات مجتمع الدراسة حول الأنماط القيادية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية.

فئات المتغير	النمط القيادي								قيمة (Chi Square)	مستوى الدلالة
	الآمر		المسوق		المشارك		المفوض			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
أقل من 5 سنوات	7	%18.9	3	%8.1	24	%64.9	3	%8.1	1.593	0.207
6-10 سنوات	6	%7.9	-	-	64	%84.2	6	%7.9		
11 سنة فأكثر	6	%10	2	%3.3	47	%78.3	5	%8.3		

* قيمة (Chi Square) المحسوبة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام مربع كاي (Chi-Square) وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (6) أنه لا توجد هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات أفراد مجتمع الدراسة حول الأنماط القيادية الشائعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن تعزى لمتغير الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة (Chi-Square)المحسوبة (1.593)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.207) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$).

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنـــوب الأردن تعزى لمتغير الجنس؟

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار (T) للفروقات بين أنماط القيم الإدارية ومتغير الجنس.

العامل	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	أهمية (T)
قيم أخلاقيات العمل	ذكر	4.53	0.26	*2.40	0.018
	أنثى	4.40	0.40		
القيم التنظيمية	ذكر	4.66	0.30	*3.39	0.001
	أنثى	4.47	0.41		
القيم الإنسانية	ذكر	4.34	0.40	1.61	0.109
	أنثى	4.23	0.45		
قيم الراحة	ذكر	4.18	0.50	1.44	0.151
	أنثى	4.06	0.55		
قيم المشاركة الجماعية	ذكر	4.48	0.41	*2.65	0.009
	أنثى	4.30	0.48		
القيم مجتمعة	ذكر	4.44	0.23	*3.26	0.001
	أنثى	4.29	0.34		

* جميع قيمة (T) المحسوبة غير معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ويوضح الجدول رقم (8) نتائج اختبار (T–test) حيث يشير إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أبعاد القيم الإدارية مجتمعة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيم (T) المحسوبة (3.26)، وعند مستوى دلالة (0.001). وكانت الفروق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة الذكور (4.44)، ومتوسط إجابة الإناث (4.29).

وتشير بيانات الجدول أيضاً إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، قيم المشاركة الجماعية) تعزى لمتغير الجنس، وذلك بسبب ارتفاع قيم (T) المحسوبة، حيث بلغت لقيم أخلاقيات العمل (2.40)، في مستوى دلالة (0.018)، وللقيم التنظيمية (3.39) في مستوى دلالة (0.001)، ولقيم المشاركة الجماعية (2.65) في مستوى دلالة (0.009). وكانت الفروق على جميع الأبعاد السابقة لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي.

كما وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (7) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الإدارية (القيم الإنسانية، قيم الراحة) تعزى لمتغير

الجنس، وذلك بسبب انخفاض قيم (T) المحسوبة عن قيمتها الجدولية، حيث بلغت للقيم الإنسانية (1.61)، في مستوى دلالة (0.109)، ولقيم الراحة (1.44)، في مستوى دلالة (0.151).

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≤ 0.05) في القيم الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ويبين الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05)في أنماط القيم الإدارية مجتمعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بسبب ارتفاع قيم (F)المحسوبة، حيث بلغت (8.17)، في مستوى دلالة (0.000).

كما يوضح الجدول رقم (8) بأنه يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم المشاركة الجماعية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بسبب ارتفاع قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت للقيم التنظيمية (7.54) في مستوى دلال (0.001)، وللقيم الإنسانية (3.11) في مستوى دلالة (0.04)، ولقيم المشاركة الجماعية (6.66) في مستوى دلالة (0.002).

الجدول رقم (8)

تحليل التباين الأحادي لأبعاد القيم الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
قيم أخلاقيات العمل	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	0.671 20.734	0.336 0.122	2.75	0.06
القيم التنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.988 22.423	0.994 0.132	*7.54	0.001
القيم الإنسانية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.120 30.579	0.560 0.180	*3.11	0.04
قيم الراحة	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.238 47.259	0.619 0.278	2.23	0.111
قيم المشاركة الجماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	2.632 33.610	1.316 0.198	*6.66	0.002
القيم مجتمعة	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.377 14.328	0.688 0.084	*8.17	0.000

* جميع قيمة (F) المحسوبة معنوية عند مستوى دلالة (α ≤0.05).

كما ويشير الجدول رقم (8) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، قيم الراحة) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بسبب انخفاض قيم (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية، حيث بلغت لقيم أخلاقيات العمل (2.75)، في مستوى دلالة (0.06)، ولقيم الراحة (2.23)، في مستوى دلالة (0.111).

ولمعرفة دلالة الفروق في أبعاد القيم الإدارية على ضوء مؤهلاتهم العلمية فقد تم استخدام اختبار شيفه (Scheffee) للمقارنات البعدية والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

أ. **أنماط القيم الإدارية مجتمعة:** يبين الجدول رقم (9) أن هنالك فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين (دراسات عليا) و(بكالوريوس فأقل) و(بكالوريوس+ دبلوم) حيث بلغ متوسط إجابات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل) (4.28)، ومتوسط إجابات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) (4.61) أما متوسط إجابات المبحوثين لحملة شهادة (بكالوريوس+ دبلوم) فقد بلغ (4.35) ولصالح المبحوثين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

وتفضي هذه النتيجة إلى أن المبحوثين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا هم الأكثر تصورا للقيم الإدارية من المبحوثين من حملة المؤهل العلمي بكالوريوس فأقل، ودرجة البكالوريوس و دبلوم.

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لإجابات مجتمع الدراسة على القيم الإدارية مجتمعة حسب متغير المؤهل العلمي

فئات المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس فأقل	4.28	–	–	*0.33
بكالوريوس+ دبلوم	4.35	–	–	*0.26
دراسات عليا	4.61	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

ب. **القيم التنظيميـــة:** يبين الجدول رقم (10) أن هنالك فروقا بين متوسطات إجابات المبحوثين (دراسات عليا) و(بكالوريوس فأقل) و(بكالوريوس و دبلوم) حيث بلغ متوسط إجابات ذوي المؤهل العلمي (بكـــالوريوس فأقـــل) (4.44)، ومتوســـط إجابات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليـــا) (4.86) أمـــا متوســـط إجابـــات المبحوثين لحملة شهادة (بكالوريوس+ دبلـــوم) فقـــد بلـــغ (4.55) ولـــصالح المبحوثين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

الجدول رقم (10)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على القيم التنظيمية حسب متغير المؤهل العلمي

فئات المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس فأقل	4.44	–	–	*0.42
بكالوريوس+ دبلوم	4.55	–	–	*0.31
دراسات عليا	4.86	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

ج. **القيم الإنسانية:** يبين الجدول رقم (11) أن هنالك فروقا بين متوسطات إجابـــات المبحوثين (دراسات عليا) و(بكالوريوس فأقل)حيث بلغ متوســـط إجابـــات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل) (4.26)، ومتوســـط اجابـــات ذوي المؤهـــل العلمي (دراسات عليا) (4.52) ولصالح المبحوثين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

الجدول رقم (11)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على القيم الإنسانية حسب متغير المؤهل العلمي

فئات المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس فأقل	4.26	–	–	*0.26
بكالوريوس+ دبلوم	4.25	–	–	–
دراسات عليا	4.52	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

خ. **قيم المشاركة الجماعية:** يبين الجدول رقم (12) أن هنالك فروقا بين متوسطات إجابات المبحوثين (دراسات عليا) (بكالوريوس فأقل) و(بكالوريوس+ دبلوم) حيث بلغ متوسط إجابات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل) (4.25)، ومتوسط إجابات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) (4.72) أما متوسط إجابات المبحوثين لحملة شهادة (بكالوريوس+ دبلوم) فقد بلغ (4.38) ولصالح المبحوثين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

الجدول رقم (12)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على قيم المشاركة الجماعية حسب متغير المؤهل العلمي

فئات المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس فأقل	4.25	–	–	*0.47
بكالوريوس+ دبلوم	4.38	–	–	*0.38
دراسات عليا	4.72	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في القيم الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟

ويبين الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥0.05) في أنماط القيم الإدارية مجتمعة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، وذلك بسبب ارتفاع قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت (10.22)، في مستوى دلالة (0.000).

الجدول رقم (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأبعاد القيم الإدارية وفقا لمتغير الخبرة الإدارية

المتغير التابع	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
قيم أخلاقيات العمل	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.141 20.264	0.571 0.119	*4.79	0.009
القيم التنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	2.219 22.193	1.110 0.131	*8.50	0.000
القيم الإنسانية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.765 29.934	0.883 0.176	*5.10	0.008
قيم الراحة	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	2.679 45.818	1.339 0.270	*4.97	0.008
قيم المشاركة الجماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	2.555 33.687	1.277 0.198	*6.46	0.002
القيم مجتمعة	بين المجموعات داخل المجموعات	(2، 170)	1.686 14.020	0.843 0.082	*10.22	0.000

* جميع قيمة (F) المحسوبة معنوية عند مستوى دلالة (0. 05≥ α).

ويبين الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥ α) في أنماط القيم الإدارية مجتمعة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، وذلك بسبب ارتفاع قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت (10.22)، في مستوى دلالة (0.000).

وتشير بيانات الجدول أيضا إلى وجود فرو قات ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم الراحة، قيم المشاركة الجماعية) تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، وذلك بسبب ارتفاع قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت لقيم أخلاقيات العمل (4.79) في مستوى دلالة (0.009)، للقيم التنظيمية (8.50) في مستوى دلالة (0.000)، وللقيم الإنسانية (5.10) في مستوى دلالة (0.008)، ولقيم المشاركة الجماعية (6.46) في مستوى دلالة (0.002)، ولقيم الراحة (4.97) في مستوى دلالة (0.008).

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات الخبرة الإدارية فقد تم استخدام اختبار شيفه (Scheffee) للمقارنات البعدية والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

أ. **أنماط القيم الإدارية مجتمعة:** يبين الجدول (14) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11 سنة فأكثر) (4.45)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.18) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وأن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6–10 سنوات)ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثانية (6–10 سنوات) (4.36)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.18) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6–10 سنوات).

الجدول رقم (14)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على القيم الإدارية مجتمعة حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6–10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.18	–	*0.18	*0.27
6–10 سنوات	4.36	–	–	–
11 سنة فأكثر	4.45	–	–	–

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0. 05)

ب. **قيم أخلاقيات العمل:** يبين الجدول رقم (15) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11 سنة فأكثر) (4.51)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.30) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وأن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6–10 سنوات) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثانية (6–10

سنوات) (4.48)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلـــغ (4.30) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6-10 سنوات).

الجدول رقم (15)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على قيم أخلاقيات العمل حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.30	-	*0.18	*0.21
6-10 سنوات	4.48	-	-	-
11 سنة فأكثر	4.51	-	-	-

• ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

ج. **القيم التنظيمية:** يبين الجدول رقم (16) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فـأكثر) ومتوسـط الفئـة الأولى (أقل من 5 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثـة (11 سـنة فـأكثر) (4.70)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.41) ولـصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وأن هنالك مصادر فـروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سـنوات الخبـرة (6-10 سـنوات) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثانيـة (6-10 سنوات) (4.50)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلـغ (4.41) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6-10 سنوات).

الجدول رقم (16)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مجتمع الدراسة على القيم التنظيمية حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.41	-	*0.20	*0.31
6-10 سنوات	4.50	-	-	-
11 سنة فأكثر	4.70	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

د. **القيم الإنسانية:** يبين الجدول رقم (17) أن هنالك فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11 سنة فأكثر) (4.34)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.08) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وأن هنالك فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6−10 سنوات) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثانية (6−10 سنوات) (4.32)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)فقد بلغ (4.08) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6−10 سنوات).

الجدول رقم (17)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لإجابات مجتمع الدراسة على القيم الإنسانية حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6−10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.08	−	*0.24	*0.26
6−10 سنوات	4.32	−	−	−
11 سنة فأكثر	4.34	−	−	−

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05).

هـ. **قيم الراحة والفراغ:** يبين الجدول (18) أن هنالك فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11 سنة فأكثر) (4.21)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (3.87) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وأن هنالك فروق بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6−10 سنوات) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)حيث بلغ متوسط الفئة الثانية (6−10 سنوات) (4.15)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (3.87) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (6−10 سنوات).

الجدول رقم (18)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لإجابات مجتمع الدراسة على القيم الراحة والفراغ حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.87	-	*0.28	*0.34
6-10 سنوات	4.15	-	-	-
11 سنة فأكثر	4.21	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

و. **قيم المشاركة الجماعيـــة:** يبين الجدول رقم (19) أن هنالك فروقا بين متوسطات إجابات المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11 سنة فأكثر) (4.54)، أمـــا متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (4.23) ولصالح المبحوثين من ذوي سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر).

الجدول رقم (19)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لإجابات مجتمع الدراسة على قيم المشاركة الجماعية حسب متغير الخبرة الإدارية

فئات الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.23	-	-	*0.31
6-10 سنوات	4.32	-	-	-
11 سنة فأكثر	4.54	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05)

السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≥ 0.05) بين الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) وأنماط القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم المشاركة الجماعية، قيم الراحة والفراغ) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن؟

أشارت بيانات الجدول رقم (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≥ 0.05**) بين الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك

المفوض)وأنماط القيم الإدارية مجتمعة، وذلك بسبب انخفاض قيم (**F**) المحسوبة، حيث بلغت (0.536)، في مستوى دلالة (0.658).

كما تشير بيانات الجدول أيضا إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم الراحة، قيم المشاركة الجماعية)تعزى للأنماط القيادية، وذلك بسبب انخفاض قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت لقيم أخلاقيات العمل (0.269) في مستوى دلالة (0.848)، للقيم التنظيمية (0.56) في مستوى دلالة (0.642)، وللقيم الإنسانية (0.355) في مستوى دلالة (0.786)، ولقيم المشاركة الجماعية (1.247) في مستوى دلالة (0.294)، ولقيم الراحة (0.215) في مستوى دلالة (0.886).

الجدول رقم (20)

تحليل التباين الأحادي لأبعاد القيم الإدارية تبعاً لمتغير الأنماط القيادية

المتغير التابع	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
قيم أخلاقيات العمل	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.102 21.303	0.034 0.126	0.269	0.848
القيم التنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.241 24.171	0.080 0.143	0.561	0.642
القيم الإنسانية	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.198 31.501	0.0066 0.186	0.355	0.786
قيم الراحة	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.185 48.31	0.062 0.286	0.215	0.886
قيم المشاركة الجماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.78 35.456	0.262 0.210	1.247	0.294
القيم الإدارية	بين المجموعات داخل المجموعات	(3 ،169)	0.148 15.557	0.049 0.092	0.536	0.658

*جميع قيمة (F)المحسوبة غير معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، وتفسيرها كما يعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفيما يأتي عرضا لمناقشة النتائج وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة.

1.5 المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن، والتعرف إلى طبيعة الأنماط القيادية والقيم الإدارية وفقا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية).

وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها:

السؤال الأول: ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟.

أظهرت نتائج الدراسة الواردة في الجدول رقم (3) أن النمط القيادي السائد لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات جنوب الأردن هو النمط المشارك، قد جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ عدد إجابات المبحوثين (135) إجابة، يليه النمط الآمر بواقع (19) إجابة، ثم النمط المفوض (14) إجابة، وأخيرا النمط المسوق وقد كان عدد الإجابات (5) إجابات من إجابات المبحوثين.

وجدير ذكره أن النمط المشارك يتميز بأسلوب عال في التوجه نحو العلاقات الإنسانية ومنخفض نحو الإنجاز، ويمارس عندما يكون نضج المعلمين بين المتوسط والعالي، فمدير المدرسة وفقا لهذا النمط لا يتردد في إشراك المعلمين في صنع القرار وإشراكهم به، الأمر الذي يزيد من ثقة المعلم بنفسه، ورضاه عن عمله والالتزام به.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي (1987)، والتي تسعى إلى ترسيخ النهج الديموقراطي في الإدارة المدرسية.

ويعزو الباحث سبب اختيار المديرين للنمط المشارك للتأهيل العلمي والتربوي الذي انعكس على ممارساتهم القيادية في إدارتهم لمدارسهم، حيث يلاحظ من الجدول رقم (2) أن نسبة حملة درجة البكالوريوس و دبلوم التربية هي (67.1%)، ونسبة (9.8%) من حملة الدراسات العليا. وهذا يدل على التأهيل العلمي والتربوي لهم، كما أن لعامل الخبرة أيضا أثره في أن يسلك مدير المدرسة النمط المشارك، وبالنظر إلى الجدول رقم (2) يلاحظ أن نسبة المديرين ممن خبرتهم الإدارية تقع ضمن الفئة (6–10) سنوات هي (43.9%)، و(34.7) ممن كانت خبرتهم الإدارية تقع ضمن الفئة (11سنة فأكثر) بمعنى أن نسبة (78.6%) من مجتمع الدراسة المبحوثين هم من ذوي الخبرة الإدارية (6سنوات فأكثر)، وذلك أن طول الخبرة الإدارية قد اكسبهم القدرة على القيادة، والتفهم لأساليب العمل داخل المدرسة مما يجعلهم يمنحون المعلمين قدرا من المشاركة وتحمل المسؤولية.

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (العبادلة، 2003) والتي أشارت إلى أن النمط المشارك هو النمط السائد لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن، و اختلفت معها في ترتيب المديرين للأنماط القيادية حيث بينت نتائج دراسته أن ترتيب الأنماط على النحو التالي (المشارك، المسوق، المفوض، الآمر)، كما اتفقت الدراسة مع كل من الدراسات (أبو هنيه، 2003)، (عياصرة، 2003)، (عبيدات، 2003)، (حسين، 2000)، (المغيدي، 1996)، (آل ناجي، 2001)، (Smith, 2000)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مديرو المدارس يهتمون بالنمط الديموقراطي المشارك.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (عواد، 1999) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين في البيئة الصناعية يفضلون النمط التسلطي ، كما اختلفت معدراسة (عيد، 2000) ودراسة (hall, 1986) ودراسة (Palmer, 1996) والتي بينت أن مديري المدارس يستخدمون النمط التسويقي، كما اختلفت أيضا مع دراسة

(Wetherll, 2002) والتي أظهرت نتائجها أن النمط الآمر هو النمط السائد لـــدى مديري المدارس.

وجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع الدراسات التـــي أجراهـــا هيرسي وبلانشرد والتي أسفرت أن نمط المشاركة هو النمط السائد في المؤســـسات التعليمية الأمريكية وبعض الأقطار الأخرى في العالم (الاغبري، 2000).

السؤال الثاني: ما القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكوميـــة في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟.

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحـــراف المعياري، والنسب المئوية لمعرفة ترتيب القيم وفقـــا لأهميتهـــا النـــسبية بالنـــسبة للمبحوثين.

ويبين الجدول رقم (4) أن تصورات مديري المدارس للقيم الإدارية جاءت مرتفعـــة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.36)، وبلغت الأهمية النـــسبية. (87.13%)، وقـــد يعود ذلك إلى التأهيل العلمي والتربوي والتدريب الذي يتلقـــاه مـــديري المـــدارس، ولطول الخبرة في الإدارة المدرسية.

وكما يلاحظ من الجدول رقم (4) أن ترتيب القيم الإدارية كـــان علـــى النحـــو التالي: (القيم التنظيمية، قيم أخلاقيات العمل، قيم المشاركة الجماعية، القيم الإنسانية، قيم الراحة والفراغ)، وهذه النتيجة تشير إلى أن المديرين يهتمون بالبيئة التنظيميـــة والإدارية، وبيئة العمل داخل المدرسة لأنهم يدركون أهمية العمل، والعمل كفريـــق واحد، وضرورة التعاون والمشاركة على اعتبـــار أن العمـــل الجمـــاعي وتنظيمـــه وتوزيع المهام والمسؤوليات بين الأفراد هي من أهم مفاتيح النجاح للمدرســـة فـــي تحقيق أهدافها، وجاءت قيم أخلاقيات العمل في المرتبة الثانيـــة بمتوســـط حـــسابي (4.46%) وأهمية نسبية (89.13%)، وهذا يكرس أهمية مهنـــة التربيـــة والتعلـــيم باعتبارها عمل مقدس يجب الإخلاص فيه، وجاءت قيم المـــشاركة الجماعيـــة فـــي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.38) وأهمية نسبية (87.59%) ومـــضامين هـــذه القيم تؤكد على ضرورة إفساح المجال إمـــام المعلمـــين فـــي المـــشاركة، وتحمـــل المسؤولية، واتخاذ القرار، وجاءت القيم الإنسانية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي

(4.28) وأهمية نسبية (85.58%)، وجاءت قيم الراحة والفراغ بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.11) وأهمية نسبية (82.25%) ويأتي هذين النظامين من القيم الإدارية من حيث الترتيب في أسفل الهرم ليؤكد اهتمام مديري المدارس بالأمور الإدارية والتنظيمية أكثر من الركون إلى الراحة وملء وقت الفراغ، وذلك لما لمرحلة الدراسة الثانوية من أهمية بالغة حيث يتطلب ذلك من مديرو المدارس المتابعة باستمرار.

واتفقت الدراسة مع ما جاءت به دراسة (العبادلة، 2003) والتي أشارت إلى أن تصورات المديرين للقيم التنظيمية كانت ايجابية، كما اتفقت الدراسة مع كل من (الرشايده، 2004)، و(حمادات، 2003)، و(التويجر، 2003)، و(Gill, 2000)، (Shimon, 202) و(Marialisa, 1994).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس؟.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام مربع كاي (Chi-square)، وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (5) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة مربع كاي (Chi-square) (11.84) وبمستوى دلالة (0.000) ولصالح الذكور ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين من الذكور يعتمدون في إدارتهم على الحزم وتجنب العواطف الشخصية بينما الإناث فتغلب عليهن العواطف، والشعور مع الآخرين أكثر من الذكور، وذلك نظرا لطبيعة المرأة وتركيبتها الفسيولوجية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبيدات، 2003) و(شاويش، 2000)، حيث بينت نتائج هاتين الدراستين أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج كل من الدراسات (العبادلة ، 2003)، (أبوهنية، 2003)، و(عياصرة، 2003)، و(حسين، 2000)، و(Wetherell, 2003) ، و(Smith, 2000)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام مربع كاي (Chi-square)، وأظهرت نتائج تحليل مربع كاي (Chi-square) الواردة في الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مربع كاي (Chi-square) (0.530)، ومستوى الدلالة (0.554) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن التأهيل العلمي والمسلكي والتدريب المستمر للمديرين على حد سواء قد انعكس على ممارساتهم القيادية ، كما يمكن القول أن المديرين في ممارساتهم القيادية والإدارية محكومين بأنظمة وقوانين وزارة التربية والتعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (العبادلة، 2003)، و(أبو هنية، 2003)، و(عياصرة، 2003)، و (آل ناجي، 2001)، واختلفت الدراسة مع دراسة (عبيدات، 2003).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام مربع كاي (Chi-square)، وأظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مربع كاي (Chi-square) (1.593) وأن مستوى الدلالة (0.207) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$)، ويعزو الباحث أن سبب ذلك هو قيام المديرين بأعمال متشابهة وتكاد تكون روتينية، وأنهم يقومون بأعمالهم وفق قوانين وأنظمة وتعليمات يلتزم الجميع بتنفيذها. واتفقت الدراسة مع دراسة (العبادلة،

2003)، و (أبو هنية، 2003)، و(Smith, 2000)، واختلفت الدراسة مع دراسة (عياصرة، 2003)، (آل ناجي، 2001).

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في أبعاد القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الجنس؟.

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (T-test)، وبالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في أبعاد القيم الإدارية مجتمعة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد يعود السبب في ذلك أن المديرين من الذكور لديهم القدرة بشكل أفضل من المديرات في الأمور الإدارية نظرا لطبيعة المرأة ، ولأن الذكور أكثر جرأة وحزما من الإناث، وهم أكثر إدراكا لمكانة الوظيفة الاجتماعية.

كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الإدارية (أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، المشاركة الجماعية)ولصالح الذكور، ولعل مرد ذلك أن الذكور يسعون إلى الترقية والى الحصول على مستوى وظيفي أعلى فيلتزمون أكثر في هذه القيم.

كما بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (القيم الإنسانية، قيم الراحة والفراغ)، ويعود ذلك إلى الأعباء الكبيرة والمهام الموكلة للمديرين في المدارس الثانوية، واتفقت الدراسة مع دراسة (حمادات، 2003)، ودراسة (Marshal, 1992) ودراسة (Nicholas & keung, 2001) واختلفت الدراسة مع دراسة (العبادلة، 2003) و(موسى، 2001)، و(عبدالفتاح، 2001)، ودراسة (الزدجالي، 1999)، كما اختلفت الدراسة مع الدراسات (عبدالله، 2000) في مجال القيم الإنسانية والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي القيم الإنسانية تعزى للجنس ، كما اختلفت مع دراسة (السعود وبطاح، 1996) في مجال أخلاقيات العمل.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α≥ 0.05) في أبعاد القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟.

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) في أبعاد القيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبالنظر إلى الجداول أرقام (9) (10) (11) (12) (13) يلاحظ أنها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الإدارية مجتمعة تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح حملة مؤهلات الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم المشاركة الجماعية) تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة مؤهلات الدراسات العليا، ولعل مرد ذلك أن هذه الفئة من المديرين أصبح لديها حصيلة علمية ومعرفية انعكست على قيمهم الإدارية. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (الرشايدة، 2004)، و(المبسلط، 1999)، واختلفت نتائج الدراسة مع الدراسات (حمادات، 2003)، و(موسى، 2001)، و(عبدالفتاح، 2001)، و(الزدجالي، 1999).

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α≥0.05) في أبعاد القيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟.

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، حيث تشير الجداول ذوات الأرقام (14) (15) (16) (17) (18) (20) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) في أبعاد القيم الإدارية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية ولصالح المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (11سنة فأكثر) والمديرين من ذوي سنوات الخبرة (6–10)، أما الجدول رقم (19) فيشير إلى أن هناك فروقا في قيم المشاركة الجماعية ولصالح المديرين من ذوي سنوات الخبرة (11سنة فأكثر)، ويعود ذلك إلى أن المديرين ضمن هاتين الفئتين من الخبرة

الإدارية الطويلة نسبيا قد أصبحت القيم الإدارية مترسخة أكثر من ذوي الخبرات الأقل وذلك بسبب الممارسة والتدريب المستمر.

السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك، المفوض) وأبعاد القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم المشاركة الجماعية، قيم الراحة والفراغ) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن؟.

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ويشير الجدول رقم (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأنماط القيادية (الآمر، المسوق، المشارك المفوض)وأنماط القيم الإدارية مجتمعة، وذلك بسبب انخفاض قيم (F) المحسوبة، حيث بلغت (0.536)، في مستوى دلالة (0.658).

كما تشير بيانات الجدول رقم (20) أيضا إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أنماط القيم الإدارية (قيم أخلاقيات العمل، القيم التنظيمية، القيم الإنسانية، قيم الراحة، قيم المشاركة الجماعية)تعزى للأنماط القيادية، وذلك بسبب انخفاض قيم (F)المحسوبة، حيث بلغت لقيم أخلاقيات العمل (0.269) في مستوى دلالة (0.848)، للقيم التنظيمية (0.56) في مستوى دلالة (0.642)، وللقيم الإنسانية (0.355) في مستوى دلالة (0.786)، ولقيم المشاركة الجماعية (1.247) في مستوى دلالة (0.294)، ولقيم الراحة (0.215) في مستوى دلالة (0.886).

وتعزو الدراسة ذلك إلى أن البيئة الإدارية داخل المدرسة تمتاز بالروتين الشديد، وتكاد تكون أعمال المدارس متشابهة وعلى نسق واحد، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن القوانين والأنظمة والتعليمات التي تحكم عمل مديري المدارس، وعدم منح مديرو المدارس الصلاحيات الكافية في ممارسة العمل الإداري والفني.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (العبادلـــة، 2003)، ودراســـة (عبـــدالله، 2001)، واختلفت الدراسة مع من دراسة (حمادات، 2003) (عياصـــرة، 2003)، و(عبيدات، 2003)، و(عواد، 1999)، و (smith، 2000) ، و(palmer, 1996)

2.5 التوصيات

1. ضرورة التركيز على النمط القيادي التشاركي ، وإشراك المعلمين في عملية صنع القرار واتخاذه، والعمل على تلبية حاجات المعلمين، وتحقيق رغباتهم.
2. العمل على تطوير أساليب اختيار مديري المدارس بحيث لا يتم الاعتماد فقط على المؤهل، وسنوات الخبرة بل يجب أن يكون هنالك اختبارات كتابية ونماذج قيادية تطبيقية، واختبارات الذكاء والقيم والاتجاهات التي يحملها.
3. العمل على تصميم برامج تدريبية خاصة بالقيادة والقيم الإدارية وضرورة تدريب مديري المدارس على الأساليب القيادية المختلفة، وذلك من اجل إكسابهم السلوكيات والمهارات القيادية والإدارية اللازمة.
4. تفويض مزيد من الصلاحيات الإدارية والفنية لمديري المدارس وذلك حتى يتمكن من اتخاذ بعض الإجراءات اللازمة دون الرجوع إلى مديريات التربية.
5. إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال بحيث تتضمن متغيرات أخرى كإقليم الشمال أو الوسط، أو المدارس الأساسية بحيث تكتمل الصورة حول الأنماط القيادية ومدى علاقتها بالقيم الإدارية.

المراجع

أ. المراجع العربية:

ابن منظور. (بلا). **لسان العرب**، مجلد12، ط1، بيروت: دار الفكر.

أبو العينين، علي، ويح، محمد وبركات، هاني. (2003). **الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات**، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو هنيه، أمل. (2003). **الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء عين الباشا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.

أحمد، إبراهيم أحمد. (2003). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

الأشقر، وفاء. (1994). **الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الأغبري، عبدالصمد. (2000). **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط1. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

آل ناجي، محمد. (2001). الأنماط القيادية ومدى فعاليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد (20). ص ص 177-209.

البدري، طارق. (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.

التابعي، كمال. (1985). **الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية**. ط1، القاهرة: دار المعارف.

التويجر، أنس. (2003). **القيم الشخصية والتنظيمية وأثرها في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الجبالي، حسني. (2001). **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق.**

جرادات، عزت، وآخرون. (1989). نحو إدارة تربوية متطورة، التطوير التربوي: البرامج والمشاريع (1988–1989)، بديل العددين الأول والثاني من رسالة المعلم، **رسالة المعلم**، مجلد (30). ص ص 8–21.

حريم، حسين. (1997). **السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات**. دار زهران للنشر والتوزيع: عمان.

حريم، حسين. (1997). **السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات**، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان.

حسين، عبده. (2000). **علاقة النمط القيادي لمدراء المدارس الثانوية بتأديتهم لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظات عدن/لحج/ أبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

حمادات، محمد. (2003). **قيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالتزامهم الوظيفي** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

حمود، كاظم. (2002). **السلوك التنظيمي**، ط1. دار الصفاء: عمان.

الحنيطي، محمد فالح. (2003). الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية لدى الموظفين في الأجهزة الحكومية بالأردن: دراسة ميدانية تحليلية، **دراسات، العلوم الإدارية**، المجلد30، العدد2. ص ص 398-413.

خروف، حميد. (1998). فعالية القيم في العملية التربوية: رؤية سوسيولوجية، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتسوري، قسنطينه، الجزائر، عدد (10). ص ص 145–158.

خليفة، عبداللطيف. (1992). **ارتقاء القيم**. سلسلة عالم المعرفة، العدد (160)، ط1، الكويت. ص ص 63–87.

ديــف، فرانــسيس وودكــوك، مايــك. (1995). **القــيم التنظيميــــة**، ترجمــة عبدالرحمن الهيجان، معهد الإدارة العامة، المملكــة العربيــة الــسعودية.

الرشايدة،

الرشيد، حمد. (2000). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كليــة التربية بجامعة الكويت: دراسة ميدانية، **المجلــة التربويــة**، المجلــد14، العدد56. ص ص 15–63.

زاهر، ضياء (1986). **القيم في العملية التربوية**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

الزدجالي، أمينة بنت عبد العزيز. (1999). **القيــم المؤثــرة فـــي الــسلـــوك الإداري لمدير المدرســة الثانويــة في سلطنة عمان**، رسالة ماجــستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

السالم، مؤيد وسنان، الرويح. (1999). القيــم الإداريـــة للمدير الصناعي فــي العراق: دراسة ميدانية. **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلــة العلوم الإنــسانية والاجتماعية، مجلد(15)، عدد(1).ص ص 9-33.

سرطاوي، بشير. (2002). **الثقافة التنظيمية الداعمة للتحول والجودة الــشاملة**، ورشة عمل، بنك الأردن.

السعود، راتب وبطاح، أحمد. (1996). مدى التزام مديـــري المــدارس فـــي محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية مــن وجهــة نظــرهم. **مجلـــــــة دراسات**، العلوم التربوية، المجلد (23)، العدد (2).ص ص302-312.

شاويش، محمد. (2000). **الأنمــــاط القياديــة السائــد لمديــــري المــدارس الخاصة في محافظتي اربد والزرقاء كما يراها المعلمــون والمــديرون**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الشيبي، حميد. (1982). الموقف المؤثــر للقائـــــد الإداري وفقا لنظرية الأبعــاد الثلاثة 3D-Theory، **مجلة كلية العلوم الإدارية**، جامعة الملــك ســعود، المجلد الثامن.ص ص 41-66.

الشيخ، سوسن. (1997). قيم وسلوك المرؤوسين لمتغير وسيط بين قيم سلوك الرؤساء والفعالية التنظيمية، **المجلة العلمية لكلية التجارة**، جامعة الأزهر. العدد الرابع عشر.ص ص 1-84.

الصالح، كوكب. (1994). **دراسة تحليلية مقارنة للقيم التربوية المتضمنة في كتب التربية للمرحلة الإعدادية والقيم التربوية السائدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في القطر العربي السوري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الطويل، هاني. (1991). **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، ط1. دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الطويل، هاني. (1998). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات والنظم**، ط2.عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

العبادلة، عبدالرحمن. (2003). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

عبدالفتاح، أروى. (2001). **منظومة القيم لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية للذكور والإناث في مديرتي عمان الأولى والثانية معبراً عنها من خلال التقرير اللفظي لكل فئة ومن وجهة نظر كل فئة بالأخرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبدالله، نجلاء. (2000). **القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبيدات، ذوقان. (2000). **شبابنا، أين نحن من العولمة**، سلسلة التثقيف الشبابي، وزارة الشباب والرياضة: عمان.

عبيدات، سهيل. (2003). **الأنماط القيادية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بفاعلية إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العديلي، ناصر. (1995). **السلوك الإنساني والتنظيمي**، ط2. معهد الإدارة العامة، الرياض.

عريفج، سامي. (2001). **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

العميان، محمود. (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط1. دار وائل للطباعة والنشر: عمان.

العميان، محمود. (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

عواد، عبدالكريم. (1995). **أثر القيم الثقافية للأفراد والمنظمات على النمط القيادي في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عوامله، نائل. (1993). منظومة القيم المؤثرة في النظام الإداري: دراسة مقارنة، **مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد5، العلوم الإدارية، العدد2.ص ص387-419.

عياصرة، علي. (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات لعليا، عمان.

عيد، فاتن. (2000). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب "نظرية بلانشرد وهيرسي، بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الفيروز أبادي. (1997). **القاموس المحيط**، ط1. دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

القريوتي، محمد. (1993). **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية**، ط2. دار الشرق، عمان.

القيسي، مروان. (1995). المنظومة القيمية الإسلامية كما تحددت في القرآن الكريم والسنة النبوية والشريعة، **مجلة دراسات**، مجلد22، العدد6، الجامعة الأردنية: عمان.ص ص 3217-3241.

كاظم علي مهدي، العبيدي، نوري والجبوري، عبدالمحسن. (2000). النسق القيمي لدى طلبة جامعة قاريونس، الجماهيرية الليبية، **مجلة علم النفس**، عدد(55). ص ص 65-107.

الكبيسي، عامر. (1986). القيم المؤسسية في الوطن العربي كمدخل للتنمية الإدارية، **المجلة العربية للإدارة** ، السنة العاشرة، العدد الثالث. ص ص 6-21.

كنعان، نواف. (1999). **القيادة الإدارية**، الطبعة الأولى.مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اللوزي، موسى. (2002). **التنظيم وإجراءات العمل**، ط1. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

مؤتمن، منى. (2004). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

المبسلط، شروق. (1999). **الثقافة المؤسسية في أجهزة الخدمة المدنية في** الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المحادين، حسين. (2002). **قيم العمل**، ط1. دار الكنوز الأدبية: بيروت.

المصري، محمد. (1986). **أخلاقيات المهنة**، ط1. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.

مصطفى، أحمد. (2001). **المدير وتحديات العولمة: إدارة جديدة لعالم جديد**، ط1. دار النهضة العربية- القاهرة.

المغيدي ، الحسن، وآل ناجي، محمد. (1994). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد29، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان. ص ص 194-223.

المغيدي، الحسن. (1996). أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي المعلمين في محافظة الإحساء التعليمية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد 94. مجلد2. ص ص 62-63.

مفلح، غسان. (1994). **مدى التزام موظفي الخدمة المدنية في الوزارات الأردنية بأخلاقيات المهنة العامة: دراسة ميدانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مندل. م.ج، ا.جوردان. (1981). **قيم الموظفين في مجتمع متغير**، ترجمة محمد حامد حسنين، المنظمة العربية للعلوم الإدارية: الأردن.

موسى، سليمان. (2001). **علاقة القيم الاجتماعية والتربوية في ممارسة التعليم ومدى التزام المعلمين بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الرشايدة، نايل. (2004). **الإطار القيمي المرجعي للمشرفين التربويين في محافظات جنوب الأردن من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

ب. المراجع الأجنبية:

Blake, r. r &Mouton, J. S. (1964). **The Managerial Grid**, Houston, tx, Gulf publishing. Pp. 1177-1188.

Buchholz. A. Rogene. (1976). Measurement Of Beliefs, **Human Relations**, Volume 29, number 12.

Catherine, Marshall. (1992). School Administrator's Values, **Educational Administration Quietly**, Vol. 28, No.3 August. Pp. 201-242.

Dessler, Gary. (1996). **Organization Theory: Integrating Structure and Behavior**. Second Edition, Pretic-hall, Inn, Engle Wood Diffs Newgersey.

Enz. Cathy. A. (1988). The Role Of Value Congruity in Intra organizational Power, **Administrative Science Quarterly**, 33. pp248-304.

Felix. A Nigro & Lioyd. G. Nigro. (1984). **Modern public Administration**, London, Harper & Row publishers.

Fiedler, fred. (1967). **A theory of leadership Effectiveness**, New York: McGraw, hill.

Francis, D. & M. M. Woodcock. (1990). **Unblocking Organizational Values**, Scttan Foresman Company, Sandicg, California.

Gill, Harjinde Kaur. (2000). **The Relation Between Value Organizational Commitment**: Multidimensional Perspective. Newyork: mc Graw hill, INC.

Hall. E. L. (1986). Leader Styles Of School Administrators as related to Superiors Associates and Subordinates perception. **Dissertation Abstract International**, 47, 11, A, p3920.

Hanson, E. (1970). **Educational Administration & Organizational Behavior**. Allyn & bacen, U.S.A.

Heresy, P & Blanchard, K. H. (1993). **Management Of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources**, 6th. Englewood cliffs, Newgersy, prentice hall International Edition.

Hofstede, GEERT. (1986). Culture Consequences: **International Differences in Work-Values**, Second Printing, Sage publication, U.S.A.

Hoy, W. & Miskel, C. (1978). **Educational Administration: Theory, Research and practice**. Random House, U.S.A.

Likert, Rensis. (1967). **The Human Organization: It Management and Value**, New York: MC Graw-hill INC.

Lovell. J. & Wills. (1983). **Supervision for better schools**, 5th, ed Englewood cliffs, New Jersy: prentice-hall.

Marialisa, Torres. (1994). The effect of values, Concept and beliefs in the interpersonal action public school Principles, **Dissertation abstract international**, Vol. l55. n.6. p1447A.

Massaro, e. d & Augustus. J. (2000). **Teacher perception school climate and principals self reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership**. The center for education, winder University Chester. London, P19013.

Necolas, pang, keang, sun. (2001). what we know and how we know it, apreliminary study of managerial practice of high school, **School Administrate**, Shangahai.

Palmer, R. E. (1996). Faculty perception of principals Effective **Dissertation abstract international**. A, 56/09, P3400

Prilleltensky, Isaac. (2000). value - Based leadership in Organizational, **Ethics & Behavior**, vol. 10, no. 2. P139-158

Quinn. R. E. & Rohrbaugh. J. A. (1981). Competing values approach to organizational effectiveness, **Public Productivity Review**, 5. pp, 122-140.

Rokeach, M. (1973). **The Nature Of Human Values**, New York, The Free press.

Sergiovanni, Thomas. J. (1999). **Rethinking Leadership A collection Of Articles**. Skylight. Training and Publishing INC. and Performance, 5th. Edforesman & Company. USA.

Shimon, Dolan. L. (2002). "Managin by value: Cultural redesign for strategic organizational change at the down of the twenty first century". **Journal of management development**. Vol. 21, No. 2, spain mcb. Up limited. Pp. 101-117

Smith. T. Martin. (2000). A study OF Relationship Between The principals Leadership Style and Teacher Motivation: The Teacher perspective. **Dissertation Abstract Intentional**. A6108. p2808.

Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1980). How to choose A leaderShip patterm, **Havard Business Review**, Vol. 7, No. 2, March –April. pp. 91-111,

Vroom, V. H & Jago, A. G. (1988). **The New Leadership: Managing Participation In Organizations**. 10th, Prentice-hall, inc. toronto.

Wallace, J. h. & Richard, Christopher. (1999). The relationship between organizational values. International **Journal Public Sector management**, Vol. 12, no. 7, pp.548-564.

Wetherell, Karen. M. (2002). Principal Leadership style And Teacher Jop Satisfaction, **Dissertation Abstract Intentional**, A63/02, P.460.

Yukl, Gary A. (1989). **Leadership Organization**, 2th, Newgersy prentice-hall international, inc.

القسم الثاني

افترض أنك تواجه كل من الحالات الاثنتي عشرة التالية، كل حالة يمكن معالجتها بواحد من أربعة تصرفات . إقرأ كل حالة منها بعناية مركزة . فكر فيما تفعل إزاء كل حالة . ثم ضع دائرة حول رمز الحل الذي تراه مناسبا لتصرفك في مثل هذه الحالات.

الحالـــة	الأسلوب المناسب	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		تعديل/حذف الفقرة	التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة		
الحالة الأولى: في الآونة الأخيرة لم يعد المعلمون متجاوبين لمحادثاتك الودية معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم وأصبح إنتاجهم متدنياً بشكل مطرد.	**أ.** أؤكد على استخدام إجراءات موحدة، وعلى ضرورة إنجاز المهمة. **ب.** أوضح استعدادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي على المعلمين. **ج.** أتحدث إلى المعلمين، وأحدد بعد ذلك الأهداف. **د.** أتعمد ألا أتدخل في شؤون المعلمين.						

الحالة الثانية: الملاحظة أن إنجازات المعلمين في ازدياد وانك لا تزال تعمل لتتأكد من أن كل منهم يدركون مسئولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود.	**أ.** أكون علاقة صداقة مع المعلمين للاستمرار في التأكد من أنهم يدركون مسئولياتهم، كما يدركون مستوى التدريس المتوقع منهم. **ب.** لا أتخذ أي إجراء محدد. **ج.** أعمل كل ما أستطيع لأجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم. **د.** أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها.						
الحالة الثالثة: المعلمين غير قادرين على حل المشاكل بأنفسهم، وبطبيعة الحال تركت لهم الأمر، ومع ذلك لا تزال علاقتهم الشخصية وإنتاجهم في مستوى جيد.	**أ.** أعمل مع المعلمين، ونشترك معاً في حل المشاكل. **ب.** أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. **ج.** أعمل بسرعة وبحزم لتوجيه وتصحيح الوضع. **د.** أشجع المعلمين على حل المشكلات، وأدعم مجهوداتهم.						

الحالة الرابعة: لديك النية في إجراء بعض التغيير، سجل المعلمين لديك يشير إلى جودة إنجازهم، ومع ذلك هم يحترمون مبدأ التغيير.	**أ.** أدع جميع المعلمين يشاركون في تطوير التغيير مع عدم المبالغة في التوجيهات . **ب.** أعلن عن التغيير ثم أعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب **ج.** أدع المعلمين يقومون بتحديد اتجاهاته. **د.** آخذ بعين الاعتبار اقتراحات المعلمين، على أن أوجه التغيير بنفسي.						
الحالة الخامسة: خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى مستوى أداء المعلمين وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية. والمعلمين في مدرستك ما زالوا بحاجة إلى التذكر بصورة مستمرة لإنجاز مهماتهم في الوقت المحدد.	**أ.** أدع المعلمين يحددون اتجاهاتهم. **ب.** أخذ بعين الاعتبار اقتراحات المعلمين، ولكن أتأكد من تحقيق الأهداف. **ج.** أعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية. **د.** أدع المعلمين يشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات، مع عدم المبالغة في التوجيهات.						

الحالة السادسة: تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، كان مديرها السابق شديدا وحازما. تود أنت أن تحافظ على البيئة المنتجة بالإضافة إلى تحسين العلاقات الإنسانية داخل إطار المدرسة.	**أ.** أعمل كل ما أستطيع لأجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم. **ب.** أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها. **ج.** أتعمد أن لا أتدخل في شئون المعلمين. **د.** أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، وأتأكد من تحقيق الأهداف.						
الحالة السابعة: تود إجراء تغيير في داخل المدرسة، والذي سوف يكون شيئا جديداً على المعلمين في المدرسة علماً بأنهم يمتازون بالإنتاجية والمرونة في العمل.	**أ.** أُحدد التغيير واشرف عليه بعناية. **ب.** أشرك المعلمين في تطوير إجراءات التغيير، وادع لهم الحرية في عملية التنفيذ. **ج.** أستعد لعمل التغييرات كما اقترحت، ولكن أحافظ على السيطرة في عملية التنفيذ. **د.** أتجنب المواجهة، وادع الأمور تجري بشكل طبيعي.						

الحالة الثامنة: إنتاجية المعلمين وعلاقاتهم الشخصية جيدة ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين.	**أ.** أدع المعلمين دون تدخل من جانبي. **ب.** أناقش الموقف مع المعلمين، وبعد ذلك اتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير. **ج.** أتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين للعمل بطريقة واضحة ودقيقة. **د.** أساند المعلمين في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات.						
الحالة التاسعة : عينت على رأس مجموعة عمل، كانت قد فشلت في إعداد التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن أفراد مجموعتك لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية، علماً أن لديهم المواهب التي تساعد في إنجاز المهمة.	**أ.** أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. **ب.** آخذ بعين الاعتبار توصيات المعلمين، وأتأكد من تحقيق الأهداف. **ج.** أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية. **د.** أدع المعلمين يشاركون في تحديد الأهداف بحرية.						

الحالة العاشرة: على الرغم من أن المعلمين في المدرسة معروفون بقدرتهم على تحمل المسئولية، إلا أنهم لم يتجاوبوا مع تعليماتك الخاصة بتحديد معيار جديد لمستوى الإنجاز المطلوب.	**أ.** أدع المعلمين يشاركون في تحديد المواصفات بدون رقابة. **ب.** أعيد تحديد مستوى الإنجاز واشرف عليه بعناية. **ج.** أتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغط على المعلمين واترك الموقف دون تدخل. **د.** أخذ بعين الاعتبار توصيات المعلمين، وأتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة.						
الحالة الحادية عشرة: افترض انك حصلت على نقل إلى مدرسة أخرى. وكان المدير السابق لا يتدخل في شؤون المعلمين، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا القيام بمهامهم، واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم في حالة جيدة.	**أ.** أخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين للعمل بطريقة واضحة ودقيقة. **ب.** أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، وأشجع المشاركة الجيدة. **ج.** أناقش وضع الإنجاز في الماضي مع المعلمين، ثم اختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد. **د.** أستمر في ترك المعلمين دون تدخل من جانبي.						

الحالة الثانية عشرة: أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المدرسة بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة .	**أ.** المعلمين ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد. **ب.** أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. **ج.** أتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف، وتبني التوجيهات. **د.** أشارك في مناقشة المشكلة مع المعلمين أحاول عرض الحل على مع تقديم الدعم لهم.						

الجزء الثالث:

الرقم	المجال/الفقـــــــــــــــــرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		حذف/تعديل الفقرة	التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	سليمة	غير سليمة		
	نظام أخلاقيات العمل						
1	يستطيع المرء التعلم من عمله إذا وجدت لديه الرغبة والنشاط بصورة أفضل مما لو اتبع نصائح الآخرين.						
2	على المرء أن يخلص في عمله ويقوم بالأعمال الموكولة له بأمانة حتى يرضى بالنتائج المتحققة.						
3	إن الذين يعتمدون على أنفسهم يستطيعون أن يشقوا طريقهم في الحيـــاة بنجاح.						
4	نجاح الإنسان لا يعتمد على جهوده الذاتية فقط.						
5	اعتز بمهنتي واعتبرها من المهن السامية.						
6	أحافظ على أسرار المهنة ولا افشيها إلا لاعتبارات مهنية.						
7	أحافظ على ممتلكات المدرسة كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة.						
8	اشعر أن العمل في المدرسة جزء من حياتي من الصعب انفكا كي عنه.						
9	لكي يتفوق الفرد عليه مواجهة الحياة لوحده.						
10	العدالة في توزيع الأعمال والمسؤوليات هي أساس نجاح العمل.						

	نظام القيم التنظيمية					
1	العمل مع المجموعة أفضل من العمل بمعزل عن الآخرين.					
2	تحديد الواجبات والمهام للمعلمين في المدرسة يساعد على سير العمل بطريقة أدق.					
3	لا بد من إعطاء الأولوية لأهداف المدرسة حتى لو تعارض ذلك مع المصالح والأهداف الشخصية لمجموعة العمل.					
4	لاتخاذ القرار المناسب لا بد من أن يسمح نظام الاتصال في المدرسة بانسياب المعلومات بشكل مباشر إلى المعلمين.					
5	توزيع المهام بين المعلمين يخفف الأعباء ويحقق نتائج أفضل.					
6	إن سلوك مدير المدرسة في العمل هو مصدر تأثير في سلوك المعلمين.					
7	مجموعة العمل هي حجر الأساس في المدرسة.					
8	الانسجام الداخلي شيء ضروري للمدرسة لكي تحقق أهدافها.					
	نظام القيم الإنسانية					
1	العمل وسيلة للتعبير عن النفس.					
2	بالإمكان تنظيم العمل بأسلوب يسمح بإشباع الحاجات الإنسانية للمعلم.					
3	يجب أن يتيح العمل للمعلم الفرصة لاكتساب الخبرات الجديدة.					
4	بالإمكان تنظيم العمل بأسلوب يحقق قناعة ورضا لدى الفرد.					
5	العلاقات الإنسانية شيء مهم في موقع العمل لكي نؤدي الأعمال بنجاح.					

6	التماس العذر للمعلمين المقصرين في أداء واجباتهم يكون دافعا لهم في الالتزام بالعمل.						
7	احترام المعلمين ومراعاة ظروفهم المختلفة يعتبر أمرا هاما لكي تحقق المدرسة أهدافها.						
8	العلاقات الإنسانية شيء مهم في موقع العمل لكي تؤدى الأعمال بنجاح.						
9	ابذل قصارى جهدي لتنمية الثقة في نفوس المعلمين.						
	نظام قيم الراحة والفراغ						
1	أكرس وقتا محددا للتخطيط للعمل قبل البدء فيه.						
2	إن تحديد الزمن الذي تحتاجه أية عملية يوفر وقتا للراحة والفراغ.						
3	ابدي استعدادا للعمل بعد الدوام الرسمي تطوعا.						
4	النجاح معناه امتلاك الوقت الكافي في ممارسة الأنشطة الترويحية.						
5	زيادة أوقات الترويح للعاملين شيء جيد.						
6	يشغل العمل الجانب الأكبر من وقتي.						
	نظام قيم المشاركة الجماعية						
1	يجب أن يكون المعلمون أكثر فعالية في صنع القرارات الأساسية في المدرسة.						
2	إتاحة الفرصة للمعلمين لطرح الأفكار والآراء الجديدة يشجع الابتكار من الجميع ويسهم في تحقيق المدرسة لأهدافها.						

3	يمكن أن تظهر المدرسة بصورة أفضل إذا تملك المعلمون فيها تأثيراً أقوى في إدارتها.						
4	الأهداف التي توضع ضمن الإطار الجماعي تعطي فوائد أفضل من الأهداف التي توضع بشكل انفرادي.						
5	الحوار والمناقشة بين المعلمين والإدارة يتمخض عنها آراء ومقترحات مفيدة لنجاح المدرسة.						
6	الاستئناس برأي المعلمين قبل توزيع المهام ضروري لنجاح المدرسة.						

ملحق (ب)

أداة الدراسة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدير/أختي المديرة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: " **الأنماط القيادية والقيم الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات جنوب الأردن**"، وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، ويعتمد نجاح الدراسة على تعاونك في الإجابة على الأسئلة الواردة في أداة الدراسة، وبهدف جمع المعلومات نضع بين يديك أداة الدراسة والتي تتضمن ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: المعلومات الشخصية.

الجزء الثاني: لوصف الأنماط القيادية.

الجزء الثالث: لوصف الأنماط القيم الإدارية.

علما بأن إجاباتكم سوف تحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين تعاونكم المسبق مع بالغ التقدير.

الباحث

حسين يوسف الصرايره

جامعة مؤتة

الجزء الأول:

ضع إشارة (X) في الفراغ المناسب:

الجنس	□ ذكر	□ أنثى	
الخبرة في الإدارة المدرسية	□ اقل من 5 سنوات	□ 6- 10 سنوات	□ 11سنة فأكثر
المؤهل العلمي	□ بكالوريوس فاقل	□ بكالوريوس + دبلوم	□ دراسات عليا

الجزء الثاني

افترض أنك تواجه كل من الحالات الاثنتي عشرة التالية كل حالة يمكن معالجتها بواحد من أربعة تصرفات. اقرأ كل حالة منها بعناية مركزة. فكر فيما تفعل إزاء كل حالة. ثم ضع دائرة حول رمز الحل الذي تراه مناسبا لتصرفك في مثل هذه الحالات.

الحالـــــــــــــــــة	الأسلوب المناسب
الحالة الأولى: في الآونة الأخيرة لم يعد المعلمون متجاوبين لمحادثاتك الودية معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم وأصبح إنتاجهم متدنياً بشكل مطرد.	أ. أؤكد على استخدام إجراءات موحدة، وعلى ضرورة إنجاز المهمة. ب. أوضح استعدادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي على المعلمين. ج. أتحدث إلى المعلمين، وأحدد بعد ذلك الأهداف. د. أتعمد ألا أتدخل في شؤون المعلمين.
الحالة الثانية: الملاحظة أن إنجازات المعلمين في ازدياد وأنك لا تزال تعمل لتتأكد من أنهم يدركون مسئولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود.	أ. أكون علاقة صداقة مع المعلمين للتأكد من أنهم يدركون مسئولياتهم، كما يدركون مستوى التدريس المتوقع منهم. ب. لا أتخذ أي إجراء محدد. ج. أعمل كل ما أستطيع لأجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم. د. أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها.
الحالة الثالثة: المعلمون غير قادرين على حل المشاكل بأنفسهم، وبطبيعة الحال تركت لهم الأمر، ومع ذلك لا تزال علاقتهم الشخصية وإنتاجهم في مستوى جيد.	أ. أعمل مع المعلمين، ونشترك معاً في حل المشاكل. ب. أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. ج. أعمل بسرعة وبحزم لتوجيه وتصحيح الوضع. د. أشجع المعلمين على حل المشكلات، وادعم مجهوداتهم.
الحالة الرابعة: لديك النية في إجراء بعض التغيير، سجل المعلمين لديك يشير إلى جودة إنجازهم، ومع ذلك هم يحترمون مبدأ التغيير.	أ. أدع جميع المعلمين يشاركون في تطوير التغيير مع عدم المبالغة في التوجيهات. ب. أعلن عن التغيير ثم أعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب ج. أدع المعلمين يقومون بتحديد اتجاهاتهم. د. آخذ بعين الاعتبار اقتراحات المعلمين، على أن أوجه التغيير بنفسي.

الحالة الخامسة: خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى مستوى أداء المعلمين وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية. والمعلمون في مدرستك ما زالوا بحاجة إلى التذكر بصورة مستمرة لإنجاز مهماتهم في الوقت المحدد.	أ. أدع المعلمين يحددون اتجاهاتهم. ب. أخذ بعين الاعتبار اقتراحات المعلمين، ولكن أتأكد من تحقيق الأهداف. ج. أعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية. د. أدع المعلمين يشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات، مع عدم المبالغة في التوجيهات.
الحالة السادسة: تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، كان مديرها السابق شديدا وحازما. تود أنت أن تحافظ على البيئة المنتجة بالإضافة إلى تحسين العلاقات الإنسانية داخل إطار المدرسة.	أ. أعمل كل ما أستطيع لأجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم. ب. أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها. ج. أتعمد أن لا أتدخل في شؤون المعلمين. د. أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، وأتأكد من تحقيق الأهداف.
الحالة السابعة: تود إجراء تغيير في داخل المدرسة، والذي سوف يكون شيئا جديداً على المعلمين في المدرسة علماً بأنهم يمتازون بالإنتاجية والمرونة في العمل.	أ. أُحدد التغيير واشرف عليه بعناية. ب. أشرك المعلمين في تطوير إجراءات التغيير، وأدع لهم الحرية في عملية التنفيذ. ج. أستعد لعمل التغييرات كما اقترحت، ولكن أحافظ على السيطرة في عملية التنفيذ. د. أتجنب المواجهة، وادع الأمور تجري بشكل طبيعي.
الحالة الثامنة: إنتاجية المعلمين علاقاتهم الشخصية جيدة ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين.	أ. أدع المعلمين دون تدخل من جانبي. ب.أناقش الموقف مع المعلمين، وبعد ذلك اتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير. ج. أتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين للعمل بطريقة واضحة ودقيقة. د. أساند المعلمين في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات.

الحالة التاسعة: عينت على رأس مجموعة عمل، كانت قد فشلت في إعداد التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن أفراد مجموعتك لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية، علماً أن لديهم المواهب التي تساعد في إنجاز المهمة.	أ. أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. ب. آخذ بعين الاعتبار توصيات المعلمين، وأتأكد من تحقيق الأهداف ج. أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية. د. أدع المعلمين يشاركون في تحديد الأهداف بحرية.
الحالة العاشرة: على الرغم من أن المعلمين في المدرسة معروفون بقدرتهم على تحمل المسئولية، إلا أنهم لم يتجاوبوا مع تعليماتك الخاصة بتحديد معيار جديد لمستوى الإنجاز المطلوب	أ. أدع المعلمين يشاركون في تحديد المواصفات بدون رقابة ب. أعيد تحديد مستوى الإنجاز واشرف عليه بعناية. ج. أتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغط على المعلمين واترك الموقف دون تدخل. د. آخذ بعين الاعتبار توصيات المعلمين، وأتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة.
الحالة الحادية عشرة: افترض انك صلت على نقل إلى مدرسة أخرى. وكان المدير السابق لا يتدخل في شؤون المعلمين، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا القيام بمهامهم، واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم في حالة جيدة.	أ. آخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين للعمل بطريقة واضحة ودقيقة. ب. أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، وأشجع المشاركة الجيدة. ج. أناقش وضع الإنجاز في الماضي مع المعلمين، ثم اختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد. د. أستمر في ترك المعلمين دون تدخل من جانبي.
الحالة الثانية عشرة: أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المدرسة بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة.	أ. أحاول عرض الحل على المعلمين ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد. ب. أدع المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم. ج. أتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف، وتبني التوجيهات. د. أشارك في مناقشة المشكلة مع المعلمين مع تقديم الدعم لهم.

الجزء الثالث

الرقم	المجال / الفقرة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
	نظام أخلاقيات العمل					
1	يستطيع المرء التعلم من عملــه إذا وجــدت لديــه الدافعية والنشاط بصورة أفضل مما لو اتبع نــصائح الآخرين.					
2	على المرء أن يخلص في عمله ويقــوم بالأعمــال الموكولة له بأمانة حتى يرضى بالنتائج المتحققة.					
3	الذين يعتمدون على أنفسهم يــستطيعون أن يــشقوا طريقهم في الحياة بنجاح.					
4	نجاح الإنسان لا يعتمد على جهوده الذاتية فقط.					
5	أعتز بمهنتي واعتبرها من المهن السامية					
6	أحافظ على أسرار المهنة ولا أفشيها إلا لاعتبــارات مهنية.					
7	أحافظ على ممتلكات المدرســة كمحــافظتي علــى ممتلكاتي الخاصة.					
8	اشعر أن العمل في المدرسة جزء من حيــاتي مــن الصعب انفكا كي عنه.					
9	لكي يتفوق الفرد عليه مواجهة الحياة وحده.					
10	العدالة في توزيع الأعمال والمسؤوليات هي أســاس نجاح العمل.					
	نظام القيم التنظيمية					
1	العمل مع المجموعة أفضل من العمل بمعزل عــن الآخرين.					
2	تحديد الواجبات والمهام للمعلمين في المدرسة يساعد على سير العمل بطريقة أدق.					
3	لا بد من إعطاء الأولوية لأهداف المدرسة حتى لــو تعارض ذلك مع المــصالح والأهــداف الشخــصية لمجموعة العمل.					

4	لاتخاذ القرار المناسب لا بد من أن يسمح نظام الاتصال في المدرسة بانسياب المعلومات بشكل مباشر إلى المعلمين.					
5	توزيع المهام بين المعلمين يخفف الأعباء ويحقق نتائج أفضل.					
6	سلوك مدير المدرسة في العمل هو مصدر تأثير في سلوك المعلمين					
7	مجموعة العمل هي حجر الأساس في المدرسة.					
8	الانسجام الداخلي شيء ضروري للمدرسة لكي تحقق أهدافها.					
	نظام القيم الإنسانية					
1	العمل وسيلة للتعبير عن النفس.					
2	بالإمكان تنظيم العمل بأسلوب يسمح بإشباع الحاجات الإنسانية للمعلم.					
3	يجب أن يتيح العمل للمعلم الفرصة لاكتساب الخبرات الجديدة.					
4	بالإمكان تنظيم العمل بأسلوب يحقق قناعة ورضى لدى الفرد.					
5	العلاقات الإنسانية شيء مهم في موقع العمل لكي نؤدي الأعمال بنجاح.					
6	التمس العذر للمعلمين المقصرين في أداء واجباتهم يكون دافعا لهم في الالتزام بالعمل.					
7	احترام المعلمين ومراعاة ظروفهم المختلفة يعتبر أمرا هاما لكي تحقق المدرسة أهدافها					
8	أبذل قصارى جهدي لتنمية الثقة في نفوس المعلمين.					
	نظام قيم الراحة والفراغ					
1	أكرس وقتا محددا للتخطيط للعمل قبل البدء فيه.					
2	إن تحديد الزمن الذي تحتاجه أية عملية يوفر وقتا للراحة والفراغ.					
3	أبدي استعدادا للعمل بعد الدوام الرسمي تطوعا.					
4	النجاح معناه امتلاك الوقت الكافي في ممارسة الأنشطة الترويحية.					
5	زيادة أوقات الترويح للمعلمين شيء جيد.					
6	يشغل العمل الجانب الأكبر من وقتي.					

	نظام قيم المشاركة الجماعية					
1	يجب أن يكون المعلمون أكثر فعالية في صنع القرارات الأساسية في المدرسة.					
2	إتاحة الفرصة للمعلمين لطرح الأفكار والآراء الجديدة يشجع الابتكار من الجميع ويسهم في تحقيق المدرسة لأهدافها.					
3	يمكن أن تظهر المدرسة بصورة أفضل إذا كان للمعلمين فيها تأثير قوي في إدارتها.					
4	الأهداف التي توضع ضمن الإطار الجماعي تعطي فوائد أفضل من الأهداف التي توضع بشكل فرادي.					
5	الحوار والمناقشة بين المعلمين والإدارة يتمخض عنها آراء ومقترحات مفيدة لنجاح المدرسة.					
6	الاستئناس برأي المعلمين قبل توزيع المهام ضروري لنجاح المدرسة.					